



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFROBRASILEIRA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES**

MARIA ERISLENE ALMEIDA DA MATA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS
QUILOMBOLAS NO CONTEXTO ESCOLAR DO PAIC (BATURITÉ/ CEARÁ 2013-
2023)**

**REDENÇÃO-CE
2025**

MARIA ERISLENE ALMEIDA DA MATA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS
QUILOMBOLAS NO CONTEXTO ESCOLAR DO PAIC (BATURITÉ/ CEARÁ 2013-
2023)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Humanidades.

Linha de Pesquisa: Educação, Política e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos.

**REDENÇÃO-CE
2025**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Mata, Maria Erislene Almeida da.

M375f

A formação de professores e a alfabetização de crianças
quilombolas no contexto escolar do PAIC Baturité/ Ceará 2013- 2023
/ Maria Erislene Almeida da Mata. - Redenção, 2025.
121f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades,
Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades,
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira, Redenção, 2025.

Orientador: Prof^a Dr^a Jeannette Filomeno Pouchain Ramos.

1. Quilombolas - Educação - Baturité (CE). 2. Formação
continuada. 3. PAIC. I. Título

CE/UF/BPS

CDD 370

MARIA ERISLENE ALMEIDA DA MATA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS
QUILOMBOLAS NO CONTEXTO ESCOLAR DO PAIC (BATURITÉ/ CEARÁ 2013-
2023)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Humanidades.

Aprovada em: 29/05/2025.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Jeannette Filomeno Pouchain Ramos (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira - UNILAB

Professor Dr. Francisco Vitor Macedo Pereira

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira - UNILAB

Professora Dra. Rosângela Ribeiro da Silva

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira - UNILAB

Ao meu esposo, João Paulo, que caminhou comigo durante esse período, apoiando nas horas mais difíceis.

Aos meus filhos Luís Henrique e João Pedro, pela paciência nas minhas ausências e pelo apoio na caminhada.

AGRADECIMENTOS

“Em tudo dai graças” (Tessalonicenses, 5:18). Com esse versículo bíblico quero agradecer:

A Deus, pela Sua misericórdia comigo. Levantou-me, quando eu pensei em desistir. Guiou-me quando eu não sabia a direção.

Aos meus pais, Erisvalda (Valda) e Zé Josa, pelo zelo com que nos criou.

Ao meu avô, Luís da Mata (*in memoriam*). Senti sua presença em todos os momentos. Amo-te além do universo.

Aos meus irmãos, Erivaldo, Erivelton (*in memoriam*), Edirlene e Erivando, pelo companheirismo.

Aos meus sobrinhos, Mateus, Cibele e Davi Luís, por serem luz na minha vida.

À dona Vicência (*in memoriam*), rezadeira da minha infância que dizia que eu ia conseguir ser uma grande mestra.

Às amigas Ana Maura, Keyvyanny e Veridiana pelo apoio. Destaco aqui a parceria de Ana Maura que incentivou e me ajudou na realização deste sonho.

Às minhas amigas do mestrado, Monique, Edna, Gilvanda, Anne, Flaviane e Karla, que compartilharam comigo os sabores e dissabores desta caminhada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UNILAB, os quais tive a oportunidade de ampliar novos conhecimentos.

À minha Orientadora, Jeannette Filomeno Pouchaim Ramos, pelos ensinamentos, confiança e incentivos quando tudo parecia que ia desandar.

Aos professores da Banca, Francisco Vitor Macedo Pereira e Rosângela Ribeiro da Silva, pelas contribuições.

As professoras e formadoras, que aceitaram participar da pesquisa.

Ao Núcleo Gestor da Escola Osório Julião, pelo acolhimento.

Aos meus amados alunos da turma do 1º e 2º ano da Escola Osório Julião, que me acolheram tão bem, com quem aprendi muito.

Enfim, a todos que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

RESUMO

A educação escolar quilombola no Brasil tem enfrentado desafios históricos relacionados à inclusão e à garantia de qualidade no ensino. As comunidades quilombolas, formadas por descendentes de africanos escravizados, possuem uma rica herança cultural e uma organização social distinta que devem ser respeitadas no ambiente social e educacional. No entanto, mesmo com a proteção de leis específicas, como a Lei 10.639/2003, que inclui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, a educação escolar quilombola ainda carece de práticas pedagógicas adaptadas às suas particularidades culturais. Nesse cenário, a formação continuada de professores se apresenta como uma estratégia central para garantir que a educação nessas comunidades respeite, promova e valorize suas especificidades. Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a relação entre a formação continuada de professores alfabetizadores do PAIC e o processo de alfabetização das crianças na EEIEF Osório Julião, localizada na comunidade quilombola Serra do Evaristo no município de Baturité-CE. A metodologia utilizada é uma abordagem mista (quantitativa e qualitativa), combinando pesquisa exploratório-descritiva tendo como arcabouço teórico Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2014). Para isso, utilizou-se o estudo de caso (CHIZZOTTI, 2014). A coleta de dados ocorreu por meio de questionários aplicados à professoras e formadoras do PAIC e teve apoio em Gil (2002). Para discutir a formação docente, revisitamos autores como Fernandes (2023), Freire (1987), Miranda (2012), Sato e Castioni (2022), Silva (2015), Souza (2019), e Fazenda (1994), bem como se apoia nos resultados das avaliações externas aplicadas na escola, no município e no Estado ao longo de dez anos (2013 – 2023). Os resultados sugerem que a formação continuada de professores tem contribuído para a adaptação das práticas pedagógicas às realidades quilombolas. Os dados quantitativos apontam uma melhoria gradual nos índices de alfabetização das crianças quilombolas. No entanto, esses avanços não são uniformes, especialmente em turmas multisseriadas, onde a diversidade de níveis de desenvolvimento cognitivo entre os alunos apresenta maiores desafios. Ainda se verificam desafios no que se refere à implementação de práticas que integrem plenamente as especificidades quilombolas no processo educativo. Contudo, os questionários apontam para percepções similares entre as professoras e formadoras quanto à eficácia da formação continuada no enfrentamento dos desafios encontrados em sala de aula.

Palavras-chave: Alfabetização quilombola, formação continuada, PAIC.

ABSTRACT

Quilombola school education in Brazil has faced historical challenges related to inclusion and ensuring quality education. Quilombola communities, formed by descendants of enslaved Africans, have a rich cultural heritage and a distinct social organization that must be respected in the social and educational environment. However, even with the protection of specific laws, such as Law 10.639/2003, which includes the compulsory teaching of Afro-Brazilian History and Culture, quilombola school education still lacks pedagogical practices adapted to their cultural particularities. In this scenario, continuing teacher training is a key strategy for ensuring that education in these communities respects, promotes and values their specificities. In view of the above, the general aim of this research is to investigate the relationship between the continuing education of PAIC literacy teachers and the literacy process of children at EEIEF Osório Julião, located in the Serra do Evaristo quilombola community in the municipality of Baturité (2013 - 2023). The methodology used is a mixed approach (quantitative and qualitative), combining exploratory-descriptive research with Bogdan and Biklen (1994) and Minayo (2014) as the theoretical framework. For this purpose, a case study was used (CHIZZOTTI 2014). Data was collected through questionnaires applied to PAIC teachers and trainers and was supported by Gil (2002). To discuss teacher training, we revisited authors such as: Fernandes (2023), Freire (1987), Miranda (2012), Sato and Castioni (2022), Silva (2015), Souza (2019), and Fazenda (1994), as well as the results of external evaluations applied at the school, in the municipality and in the state over ten years. The results suggest that continuing teacher training has contributed to adapting pedagogical practices to quilombola realities. The quantitative data shows a gradual improvement in the literacy rates of quilombola children. However, these advances are not uniform, especially in multigroup classes, where the diversity of cognitive development levels among students presents greater challenges. There are still challenges when it comes to implementing practices that fully integrate quilombola specificities into the educational process. However, the questionnaires point to similar perceptions among the teachers and trainers regarding the effectiveness of continuing education in tackling the challenges encountered in the classroom.

Keywords: Quilombola literacy, continuing education, PAIC.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Eixos do PAIC e ações possíveis	48
Figura 1 - Dados de identificação da Escola Osório Julião	51
Quadro 2 – Identificação dos sujeitos da pesquisa	55
Quadro 3 – História, vivências e fatos relevantes da experiência e vida profissional	55
Figura 2 - Mapa geográfico com escolas com turmas multisseriadas no Brasil – 2012	64
Gráfico 1 - Proficiência Média e padrão de desempenho em leitura - 2º ano fundamental	65
Gráfico 2 - Desvio Padrão 2º ano fundamental (2013-2024)	66
Gráfico 3 - Distribuição dos níveis de proficiência 2º ano fundamental (2013 - 2023)	67
Figura 3 - Escala de classificação para avaliação da alfabetização	68
Tabela 1 - Evolução da proficiência em Língua Portuguesa SPAECE ALFA – 2014 a 2023	69
Quadro 4 – Estratégias para a formação de professores	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APRECE - Associação dos Municípios do Estado do Ceará

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CAPES - Coordenação de Acompanhamento de Pessoal do Ensino Superior

CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CNCA - Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

CNE - Conselho Nacional de Educação

CREDE - Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

DCRC - Documento Curricular Referencial do Ceará

FMB - Faculdade do Maciço de Baturité

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAIC - Programa de Aprendizagem da Idade Certa

PNAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UNDIME/CE - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado do Ceará

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ASPECTOS HISTÓRICOS, MARCO LEGAL E PERSPECTIVAS NO ENFRENTAMENTO DO EPISTEMICÍDIO	21
2.1	EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: LÍNGUA, LINGUAGEM, LITERATURA E A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS QUILOMBOLAS A PARTIR DO PAIC	24
2.2	FORMAÇÃO EDUCACIONAL DE QUILOMBOLAS: PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA A PARTIR DO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA – UM OLHAR CRÍTICO.....	30
2.3	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PAIC: REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR	37
3	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS QUILOMBOLAS NA ESCOLA OSÓRIO JULIÃO: NOTAS INVESTIGATIVAS A PARTIR DO PAIC INTEGRAL.....	45
3.1	CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL OSÓRIO JULIÃO	51
3.2	CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA: PROFESSORES ALFABETIZADORES, FORMADORA-MUNICIPAL E FORMADORA REGIONAL	54
3.3	ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA OSÓRIO JULIÃO: ANÁLISE DOS ÍNDICES ESTADUAL, MUNICIPAL E REGIONAL	58
3.4	TECENDO RELAÇÕES ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PAIC	70
3.5	FORMAÇÃO CONTINUADA DO EIXO DE ALFABETIZAÇÃO DO PAIC: UM OLHAR REFLEXIVO NAS FORMAÇÕES MUNICIPAIS E ESTADUAIS.....	74
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
	REFERÊNCIAS	84
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO E RESPOSTAS: PROFESSORAS.....	93
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA E RESPOSTAS: FORMADORAS.....	95

_____ APÊNDICE C - OBSERVAÇÃO DIRETA E DIÁRIO DE CAMPO.....	99
_____ APÊNDICE D - EMENTA ESTADUAL DA FORMAÇÃO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	110
_____ APÊNDICE E – PLANO DE TRABALHO DA FORMADORA MUNICIPAL	118

1 INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto de que a Educação é uma atividade social *sine qua non* para o desenvolvimento humano e para a mobilidade social. A educação escolar trata-se de um direito inalienável da população garantido no Brasil pela Constituição Brasileira de 1988, sendo uma premissa básica para que os cidadãos possuam arcabouço crítico para a convivência plena em sociedade. Nesse sentido, a heterogeneidade do povo brasileiro pressupõe a utilização de diferentes metodologias por parte dos órgãos governamentais e dos professores, mediante a concessão de políticas públicas e outras medidas de interesse, almejando proporcionar a aprendizagem equitativa para os estudantes.

Isto posto, dentre os grupos que possuem particularidades ao se tratar do processo de ensino-aprendizagem, os quilombolas se configuram como grupos étnicos que se organizam a partir da cultura e das tradições da pluralidade dos diferentes povos, o que direciona a percepção da adaptabilidade das metodologias para viabilizar uma educação de qualidade, bem como para evitar enviesamentos culturais, posto que aquilo visto como “correto” para a sociedade, além das comunidades, não se sobreponha aos costumes e tradições destes povos.

Apesar da existência de um arcabouço legal que assegura o direito à educação de grupos historicamente marginalizados, como as Leis nº 9.394/1996, nº 10.172/2001, nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 e nº 12.288/2010, o Decreto nº 4.887/2003, bem como as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, a exemplo das de nº 1/2004, 2/2015, 4/2010, 7/2010 e 8/2012, constata-se, na prática, uma permanência de metodologias tradicionais nos contextos escolares. Muitos docentes ainda recorrem à práticas pedagógicas herdadas de sua própria trajetória enquanto estudantes e de sua formação inicial, as quais se mantêm ancoradas em concepções enraizadas e, muitas vezes, descontextualizadas das realidades culturais dos educandos atendidos. Embora se reconheça a importância da adaptação metodológica como estratégia para alcançar resultados mais efetivos, é necessário cautela para que tais adaptações não se distanciem em demasia das diretrizes legais e pedagógicas, o que poderia comprometer os processos de aprendizagem e a inclusão plena dos estudantes.

Nesse sentido, a formação continuada, componente do desenvolvimento profissional, se mostra essencial para promover a atualização das metodologias docentes, uma vez que, de acordo com Fernandes (2007, p. 27), trata-se de um “processo permanente, dinâmico e rico que se consolida no cotidiano pessoal e profissional dos professores, que ocorre, primordialmente, na organização do trabalho pedagógico e no espaço e tempo da escola”. É a ação de

desenvolver-se para a organização do trabalho de ensino-aprendizagem dos estudantes, que impacta diretamente em como tais discentes irão se conectar e aprender o conteúdo proposto.

Fernandes (2007) aponta, ainda, que a formação educativa vai além da simples transmissão de informações, mas advém também da necessidade de desenvolver cidadãos críticos para atuar em sociedade. Assim, a formação inicial e continuada do docente deve priorizar pelo desenvolvimento de competências profissionais que o auxiliem na formação deste cidadão em meio a uma seara social que se modifica constantemente. Dessa forma, o processo formativo deste profissional deve ser constante e cíclico.

Tendo em vista o exposto, vemos que a formação continuada se relaciona diretamente com o fazer profissional docente, e se torna ainda mais necessária quando citamos povos com históricos de opressão nas camadas sociais brasileiras. Educar é necessário para ampliar o acesso aos direitos e deveres, e nessa direção, adaptar com sensibilidade e curiosidade epistemológica as metodologias e conteúdos torna-se essencial para garantir o entendimento das informações e formação integral do cidadão.

A ciência se faz pelas inquietações do pesquisador com os fenômenos a partir da inserção de problemáticas que poderão impactar diretamente a ampliação do conhecimento humano, haja vista que ela “é a atividade que pretende descobrir o funcionamento das coisas” (Fiorin, 2008, p. 33). Nesse ínterim, ao propor uma pesquisa, trazemos reflexões sobre o processo de alfabetização na escola quilombola de Ensino Infantil e Fundamental Osório Julião, na comunidade Serra do Evaristo no município de Baturité.

Assim, a pesquisa nasce e se justifica, a partir do viés pessoal/profissional, ou seja, relacionado a história de vida, pela inquietação advinda da atuação no campo da formação de professores no âmbito do Estado do Ceará no Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) e a partir das vivências e dos acompanhamentos pedagógicos, percebemos que a formação tem caráter único para alfabetização de todas as crianças.

O Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) é uma iniciativa educacional que surgiu no Brasil, especificamente no Estado do Ceará, em 2007. Foi concebido em resposta à necessidade de melhorar os índices de alfabetização e de qualidade na educação básica, especialmente nos primeiros anos do ensino fundamental. O Programa foi criado pelo Governo do Estado do Ceará como parte de uma política pública focada na garantia de que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos, ao final do 2º ano do ensino fundamental (Ceará, 2023b).

A iniciativa nasceu em um contexto de baixos índices de desempenho escolar, particularmente na alfabetização, que eram evidenciados pelas avaliações nacionais e

internacionais. Assim, a partir do ano de 2004, o embrião do programa começou a ser concebido pelo Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, originado pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará. Tal comitê era formado, além da Assembleia Legislativa, por órgãos e instituições de grande relevância e impacto socioeducativo como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Associação dos Municípios do Estado do Ceará (APRECE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado do Ceará (UNDIME/CE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e as universidades cearenses Universidade Estadual do Ceará, Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual Vale do Acaraú, Universidade Regional do Cariri e Universidade de Fortaleza (Ceará, 2023b).

A proposta inicial do programa surgiu como uma resposta estratégica para reverter essa realidade, buscando promover uma educação de qualidade desde os primeiros anos escolares. Dentre os principais objetivos do PAIC, destacamos (Ceará, 2023b):

1. Garantir a alfabetização na idade certa: o programa se concentra em assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do 2.º ano do ensino fundamental, ou seja, aos oito anos. A ênfase na alfabetização precoce é vista como fundamental para o sucesso acadêmico posterior;
2. Formação continuada de professores: um componente central do PAIC é a formação continuada dos professores, focando em práticas pedagógicas eficazes para a alfabetização e o desenvolvimento de competências essenciais nos estudantes;
3. Articulação entre teoria e prática pedagógica: o PAIC promove a integração entre teoria e prática, incentivando a reflexão sobre as metodologias de ensino e a avaliação contínua dos resultados para ajustes e aprimoramentos constantes.

Ademais, embora o PAIC tenha sido inicialmente implementado no Ceará, sua metodologia e objetivos inspiraram outras iniciativas ao nível nacional, incluindo o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e, atualmente, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) que visa ampliar os princípios do PAIC para outros Estados brasileiros, buscando replicar o sucesso cearense em garantir a alfabetização na idade certa.

Tal percepção vai ao encontro do que Frigotto (2010) afirma acerca do processo social ser marcado pelos interesses, concepções e condições da classe do investigador, não sendo possível sua produção de forma neutra. Ademais, a educação, enquanto integrante de tal processo, também não se mantém neutra e precisa ser adaptada aos contextos socioculturais na qual estará inserida, relacionando-se às percepções visualizadas quanto à educação dos povos quilombolas.

Sob outra perspectiva, também relacionamos diretamente a importância desta pesquisa ao apontado por Freire (1987, p. 27) que, em uma de suas mais célebres obras, *Pedagogia do Oprimido*, nos diz que “Àqueles que se comprometem autenticamente com o povo é indispensável que se revejam constantemente”. Tal assertiva corrobora com a problemática explanada ao vincularmos a necessidade da educação continuada dos docentes, pois as competências profissionais perpassam pela essencialidade da mudança e adaptação. A libertação dos povos oprimidos em comunhão sonhada por Freire (1987) abrange que o educador esteja imerso na comunidade ao qual se vincula, entendendo-os e se adaptando às suas singularidades.

Este senso de responsabilidade em viabilizar formas de proporcionar a formação crítica para os discentes relacionados com as diferenças étnicas entre os grupos se relaciona com o que Quijano (*apud* Lander, 2005, p. 138) aponta sobre o Eurocentrismo e a Colonialidade do Poder na América Latina, em que:

A dominação é o requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como o classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista. Nos termos da questão nacional, só através desse processo de democratização da sociedade pode ser possível e finalmente exitosa a construção de um Estado-nação moderno, com todas as suas implicações, incluindo a cidadania e a representação política (Quijano *apud* Lander, 2005, p. 138).

Também, segundo o entendimento de Quijano (*apud* Lander, 2005), a educação é um fator essencial para que a cidadania e a representação política sejam alcançadas. Educação que deve ser direcionada aos ambientes específicos, viabilizando um ensino libertário e decolonial, com o devido respeito às tradições de povos originários do nosso país, bem como a vivência e experiência de pessoas negras, e aqui destacamos os quilombolas do Estado do Ceará. A cultura heterogênea do Brasil perpassa pelas condições educacionais promovidas por aqueles que fazem parte da comunidade escolar e é dever dos educadores primarem pela democratização do saber em sua forma plena, direcionando para a promoção do diálogo intercultural apontado por Mignolo (2008).

Outrossim, buscamos contribuir para a esfera acadêmica com a consecução deste estudo interdisciplinar sobre o fazer profissional dos educadores dos povos originários do nosso país, tal como aponta Tonet (2013, p. 728) ao salientar que “[...] um conhecimento mais amplo permitiria um tratamento menos isolado de cada problema, seja no âmbito profissional, seja na esfera da ação social”.

Ademais, enquanto professora pesquisadora, inquieta-me a forma como é tratada a alfabetização das crianças das comunidades quilombolas, comunidades estas que têm contribuições significativas na cultura do nosso país. Nesse sentido, propomos um estudo sobre o processo de alfabetização no contexto escolar quilombola, visando propor, porventura, mudanças e melhorias na alfabetização das crianças.

Para tanto, a pergunta para direcionar esse estudo é: considerando a especificidade cultural e histórica dos povos afrodescendentes, a formação continuada dos professores alfabetizadores do Programa Aprendizagem na Idade Certa – PAIC produz contribuições na alfabetização das crianças da escola Osório Julião, localizada na comunidade quilombola Serra do Evaristo no município de Baturité?

Neste contexto, temos como objetivo geral do estudo investigar a relação entre a formação continuada de professores alfabetizadores do PAIC e o processo de alfabetização das crianças na EEIF Osório Julião, localizada na comunidade quilombola Serra do Evaristo no município de Baturité no interstício de 2013 a 2023. Assim, os objetivos específicos correspondem a:

- a) Discernir a relação entre a formação continuada do Programa de Aprendizagem na Idade Certa - PAIC Integral e a prática pedagógica da professora do 1º e 2º ano das séries iniciais do fundamental (multisseriado)¹;
- b) Evidenciar as metodologias adotadas na formação continuada docente relacionada à alfabetização de quilombola;
- c) Mapear as diretrizes da formação continuada do programa PAIC, considerando as especificidades culturais e históricas dos povos afrodescendentes, que garantam a alfabetização das crianças.
- d) Analisar os indicadores de alfabetização no contexto escolar, municipal e Estadual no interstício de 2013 a 2023.

Quanto ao percurso metodológico, que traduz minha caminhada investigativa e as escolhas metodológicas que foram necessárias para alcançar os objetivos propostos, buscamos recuperar memórias para guiar-me nesta jornada e além da base teórica que fundamenta a pesquisa, trazemos a contextualização do objeto de estudo, por meio da apresentação da escola e de algumas autobiografias das professoras alfabetizadoras e das formadoras regional e municipal que se entrelaçam com o meu percurso de educadora.

¹ Alunos de diferentes séries são agrupados na mesma sala de aula e com um único professor. Este modelo é comum em escolas rurais ou com baixas matrículas, e exige do professor planejamento diferenciado para atender às necessidades de aprendizagem individuais dos alunos.

A escolha de um caminho metodológico está atrelada ao objeto da pesquisa. Neste sentido, atentos ao objeto de investigação e aos nossos objetivos, os procedimentos metodológicos desta pesquisa se baseiam na pesquisa do tipo exploratória-descritiva, de natureza mista. A pesquisa exploratória se justifica pela possibilidade de se aproximar do fenômeno social estudado, bem como se relaciona à pesquisa bibliográfica, que também foi utilizada para a composição do estado da arte das temáticas que compõem esta proposta. Quanto à pesquisa descritiva, Gil (2002, p. 42) afirma que “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno”, a tornando apropriada para os objetivos estabelecidos.

A abordagem quantitativa compreende as inferências obtidas por meio da coleta de dados associados às avaliações apresentadas pelos sistemas oficiais que monitoram a educação básica. Já no que concerne ao aspecto qualitativo do estudo, a abordagem parte do que foi proposto por Bogdan e Biklen (1994, p. 45-57), ao compreenderem que há cinco características fundamentais na investigação da pesquisa qualitativa, que a tornam apropriada para esta proposta, a saber: 1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) a investigação possui caráter descritivo; 3) o investigador se interessa mais pelo processo em si do que simplesmente pelos resultados; 4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e 5) a compreensão dos significados atribuídos pelos participantes as suas experiências têm caráter vital.

Nesta perspectiva, consideramos que o estudo de caso melhor se adequa como método de pesquisa de nossa investigação.

Conforme Chizzotti (2014), o estudo de caso envolve uma série de etapas metodológicas que, quando seguidas rigorosamente, asseguram a precisão e a credibilidade da pesquisa. A primeira etapa consiste na delimitação do caso, que deve ser realizada de maneira clara e precisa, alinhada aos objetivos da investigação, de modo a definir com exatidão o fenômeno ou contexto a ser estudado. Esse processo de delimitação é fundamental, pois orienta toda a pesquisa subsequente, garantindo que o foco permaneça nos parâmetros estabelecidos. Em seguida, ocorre o trabalho de campo, que corresponde à fase de coleta de dados. Essa coleta deve ser diversificada, envolvendo múltiplas fontes como relatórios, observações e documentos, o que permite uma compreensão mais aprofundada e contextualizada do caso em estudo. A pluralidade das fontes de dados enriquece a análise e reduz a possibilidade de vieses, fortalecendo a validade dos resultados.

Após a coleta, ocorre a sistematização do material. Nesse estágio, os dados obtidos são organizados e analisados de forma criteriosa, visando identificar padrões, temas recorrentes e

aspectos significativos que respondam aos objetivos da pesquisa. Essa sistematização possibilita uma visão mais estruturada e coesa do caso, facilitando a interpretação dos resultados. Finalmente, a redação do produto da investigação é a etapa em que o pesquisador sintetiza e comunica os achados de forma clara, objetiva e detalhada, garantindo que todas as etapas e decisões metodológicas sejam explicitadas, proporcionando transparência ao leitor. A adesão a essas etapas, conforme delineado por Chizzotti (2014), assegura o rigor metodológico, a confiabilidade e a validade dos resultados, tornando o estudo de caso uma ferramenta contundente de investigação científica.

Assim, como *locus* desta pesquisa, selecionamos a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Osório Julião, localizada na Comunidade Quilombola da Serra do Evaristo, a 9 km do centro de Baturité, Ceará. Atualmente, a instituição atende crianças de 2 a 5 anos na Educação Infantil e oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, com um total de 138 alunos matriculados em 2024. A escola desempenha um papel importante na preservação e valorização da cultura local, integrando-a ao currículo através de projetos como Leitura, Agrinho, Mais Alfabetização, Mais PAIC e Cultura na Escola. Além disso, desenvolve atividades de educação patrimonial ao longo do ano, promovendo a conscientização dos alunos sobre a importância da preservação do patrimônio cultural e histórico da comunidade.

Consoante o Censo da Educação Básica de 2020, existem 2.526 escolas quilombolas em funcionamento em todo o Brasil. Nestas instituições, atuam 51.252 docentes, e o número total de matrículas de estudantes quilombolas neste ano foi de 275.132, o que representa uma redução de 10,1% em relação ao ano de 2019. Entre os alunos matriculados, 52% são do sexo masculino e 48% do sexo feminino. No entanto, apenas 3,2% dos professores que atuam nessas escolas participaram de cursos voltados às temáticas de educação das relações étnico-raciais, cultura afro-brasileira e africana, interculturalidade e diversidade (Brasil, 2021).

No que se refere à infraestrutura e materiais pedagógicos, apenas 30% das escolas quilombolas possuem acesso a materiais didáticos específicos para atender à diversidade sociocultural das comunidades quilombolas, conforme preveem as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. A oferta de bibliotecas ou salas de leitura nessas instituições também é limitada, com apenas 21% das escolas quilombolas contando com esse recurso em 2020. Da mesma forma, o acesso às quadras de esporte é restrito, visto que apenas 21% dessas escolas dispõem dessa estrutura. Quanto à distribuição dos estudantes por nível de ensino, os alunos quilombolas do ensino médio representam cerca de 10% do total, enquanto 75% estão matriculados no ensino fundamental, conforme os dados do Censo Escolar de 2019 (Brasil, 2020).

No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, correspondem às professoras (regente e auxiliar) da educação básica da escola e as duas formadoras (regional e municipal) do eixo de alfabetização, com vistas a avaliar as evidências das formações nas práticas pedagógicas.

Para a coleta de dados, junto às professoras e formadoras, utilizou-se o questionário como instrumento que se adequa aos nossos objetivos e nos aproxima do fenômeno investigado. Consoante Marconi e Lakatos (2003), o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do investigador.

Fez-se uso, ainda, da observação sistemática para efetivar o registro dos dados em um diário de campo. Assim, estabelecemos as categorias de observação posteriormente ao contato com a literatura especializada, tendo em vista a assertividade do que foi considerado para o registro e interpretação. Ademais, nosso estudo também faz uso da pesquisa documental como instrumento de coleta de dados, com uso dos resultados das avaliações dos últimos dez anos coletados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE, âmbito estadual, municipal e local (escola).

Para a análise de dados, utilizaremos as técnicas da análise de conteúdo que, de acordo com Krippa, Scheller e Bonotto (2015), tem por finalidade explicar e sistematizar os significados conteúdos visualizados nas mensagens, mediante o uso de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares. Consoante Bardin (1979), consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1979, p.31).

A pesquisa encontra-se estruturada em quatro capítulos, cada um dedicado a aspectos específicos do tema central: a alfabetização de crianças quilombolas e a formação continuada de professores no contexto da escola Osório Julião.

O primeiro capítulo, introdutório, estabelece o contexto da pesquisa, discute a relevância do tema, apresenta os objetivos, questões da pesquisa e explica a escolha metodológica.

O segundo capítulo oferece um panorama histórico e legal da educação quilombola no Brasil, com especial ênfase na Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Abordar as práticas pedagógicas nas escolas quilombolas, discute os desafios enfrentados pelos professores, incluindo a questão do epistemicídio e a valorização dos saberes tradicionais e foca na formação continuada de professores, com

destaque para o Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), analisando suas contribuições para a alfabetização de crianças quilombolas.

Por sua vez, o terceiro capítulo fala da educação escolar quilombola na Escola Osório Julião, oferecendo uma análise detalhada dos dados qualitativos e quantitativos, abordando as percepções das professoras e as práticas observadas. Por fim, as considerações finais, vem sugerindo reflexões e caminhos para a melhoria da alfabetização quilombola a partir da análise dos dados coletados.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: ASPECTOS HISTÓRICOS, MARCO LEGAL E PERSPECTIVAS NO ENFRENTAMENTO DO EPISTEMICÍDIO

A educação escolar quilombola representa um campo fundamental para a garantia dos direitos históricos das comunidades remanescentes de quilombos no Brasil. Sua construção e consolidação são marcadas por processos de luta, resistência e reconhecimento da diversidade cultural e identitária desses povos.

A educação dos povos quilombolas no Brasil está inserida em um contexto histórico de resistência à escravidão e à exclusão social. Durante o período colonial e imperial, os quilombos foram formações sociopolíticas que serviram como espaços de liberdade para negros fugidos da escravidão. Nesses territórios, práticas culturais, sociais e educativas foram transmitidas oralmente e por meio de experiências coletivas, garantindo a preservação dos saberes ancestrais.

Com a abolição da escravatura em 1888, as populações negras permaneceram marginalizadas, sem acesso às políticas públicas de educação. O Estado brasileiro, historicamente, não considerou as especificidades culturais e identitárias das comunidades quilombolas, reproduzindo um modelo de ensino homogêneo e eurocêntrico. Somente a partir da década de 1980, com a mobilização dos movimentos negros e sociais, a educação quilombola começou a ganhar visibilidade como uma necessidade política e pedagógica.

O reconhecimento da educação escolar quilombola no Brasil está ancorado em dispositivos legais que garantem o direito à educação diferenciada para essas comunidades. A Constituição Federal de 1988 representou um marco significativo ao estabelecer o direito à educação como um dever do Estado e ao reconhecer a existência das comunidades remanescentes de quilombos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) também contribuiu para a afirmação da educação escolar quilombola ao prever a necessidade de adaptação curricular e respeito às especificidades culturais e linguísticas das comunidades tradicionais. Em 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, consolidando princípios como a territorialidade, a valorização da história e cultura afro-brasileira e a participação das comunidades na gestão educacional.

Ademais, a Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, contribuiu para a inserção de conteúdos que valorizam a identidade quilombola, embora sua implementação ainda encontre

desafios estruturais. A mesma versa sobre a regulamentação das temáticas história e cultura afro-brasileira, tendo como objetivo discutir sobre

[...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003a).

A supramencionada lei demonstra-se fundamental para que se oportunize a compreensão de povos subalternizados, que, embora sejam colocados historicamente nessa posição, muito contribuíram e continuam contribuindo com a sociedade contemporânea. Evidenciamos ainda a presença do olhar tendencioso, eurocêntrico, branco e dominador que tenta apagar essas produções e sua importância, seja no campo da arte, da ciência, da educação, da literatura, entre outros.

Cooper (2008, p. 37) ressalta a importância dos estudos subalternos, os quais buscam explicitar o outro lado da história, o lado não contado, silenciado e abafado. “Este é o tipo de história que os acadêmicos dos Estudos Subalternos querem que seja contada, uma história que rompe com os moldes europeus de modernidade”. É nessa perspectiva que Cesaire (2010, p. 13) realiza a seguinte reflexão sobre o processo de colonização:

Isso significa que o essencial aqui é ver Claro e pensar Claro, entender atrevidamente, responder claro à inocente pergunta inicial: o que é, em seu princípio, a Colonização? Reconhecer que ela não é evangelização, nem empreitada filantrópica, nem Vontade de fazer retroceder as fronteiras da ignorância, da enfermidade, da tirania; nem a expansão de Deus, nem a extensão do Direito; admitir de uma Vez por todas, sem titubear pelas consequências, que na colonização o gesto decisivo é o do aventureiro e o do pirata, o do mercador e do armador, do Caçador de ouro e do comerciante, o do apetite e da força, com a maléfica sombra projetada por trás por uma forma de civilização que em um momento de sua história se sente obrigada, endogenamente, a estender a concorrência de suas economias antagônicas à escala mundial (Cesaire, 2010, p.13).

Mediante isso, é possível se questionar: qual relação da colonialidade e o colonialismo com a referida lei? Pensamos ser preciso fortalecer a compreensão do processo colonial como algo cruel, que cessou a dignidade, que oprimia e que acarretou consequências tanto para as pessoas afro-brasileiras, quanto aos povos indígenas e quilombolas, que, na perspectiva do pensamento colonial, foram “descobertos” e catequizados, segundo o interesse dos colonizadores.

Todos esses aspectos influenciam a cultura e devem ser considerados na elaboração dos componentes curriculares e dos seus respectivos conteúdos, no que tange a proposição da Lei

10.639/2003. Entretanto, o que se passa no cenário nacional é contrário ao que se espera, existindo desafios e resistências para implementação dessa lei. Fagundes e Cardoso (2019) mencionam alguns desafios percebidos na literatura: falta de apoio da gestão escolar, pouco interesse dos professores negros e negras, desconhecimento da história do Brasil e da África, a insuficiência de materiais didáticos, entre outros desafios.

Essas nuances históricas que envolvem o colonialismo reverberam em um epistemicídio do conhecimento dos povos negros, indígenas e quilombolas. Ribeiro (2019, p. 23) explica que o epistemicídio consiste no “[...] apagamento sistemático de produções e saberes produzidos por grupos oprimidos”. Desse modo, mesmo com uma lei que regulamenta a existência da temática, ainda existem desafios que são sistemáticos e enraizados nos sujeitos e nos currículos. Estes reverberam no ciclo do apagamento e do desconhecimento sobre as potencialidades do povo africano, indígenas e quilombolas. Diante desse cenário, torna-se imperativo compreender que a implementação da Lei 10.639/2003 não é apenas uma questão de Lei, mas uma necessidade para a construção de uma educação antirracista e plural. A ausência de políticas efetivas para a consolidação dessa legislação revela a permanência de estruturas coloniais no ambiente escolar, na sala de aula, onde o conhecimento eurocentrado continua a ocupar o principal espaço do currículo, em detrimento de outras epistemologias.

Para que a educação quilombola e africana se torne uma realidade dentro das escolas, é essencial que haja o envolvimento de todos os profissionais da educação e comunidade escolar. Gestores, professores, alunos e a comunidade precisam ser parte ativa desse processo, promovendo debates que problematizam o epistemicídio e fortaleçam a valorização da história e cultura afro-brasileira. Dessa forma, não basta apenas incluir conteúdos sobre a África e a diáspora negra nos currículos, mas também garantir que a metodologia empregada reflita as epistemologias próprias desses povos, fomentando um ensino que dialogue com suas realidades e experiências.

Outro aspecto crucial para o avanço da efetivação da lei está na formação de professores. A carência de professores preparados para abordar a história e a cultura africana e afro-brasileira de maneira crítica e aprofundada dificulta a consolidação dessa temática nas escolas. Investimentos em formação continuada, tanto nos cursos de licenciatura quanto na formação em serviço, são fundamentais para que os educadores possam reconhecer a importância da lei e implementá-la com propriedade.

Ademais, a resistência de parte da sociedade à inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos reflete uma estrutura social que ainda se baseia em hierarquizações raciais e na negação das contribuições dos povos africanos e quilombolas. A deslegitimação

desses saberes nos espaços formais de ensino perpetua desigualdades e reforça discursos coloniais que insistem em silenciar trajetórias de resistência e luta.

A democratização do acesso a materiais didáticos que contemplem a diversidade étnico-racial também se configura como um desafio. A escassez de livros e recursos pedagógicos que abordem a história da África e dos afro-brasileiros de maneira crítica e fundamentada impede que os professores tenham suporte adequado para trabalhar essas temáticas. Dessa forma, é necessário que políticas públicas incentivem a produção e a distribuição de materiais que promovam uma educação decolonial e antirracista.

A resistência à implementação plena da Lei 10.639/2003 evidencia que a luta pela valorização do conhecimento produzido por povos historicamente marginalizados ainda é um grande desafio. Entretanto, iniciativas educacionais que promovem o fortalecimento das identidades negras e quilombolas nas escolas demonstram que a mudança é possível. Projetos pedagógicos que envolvem a participação ativa da comunidade, práticas interdisciplinares e o protagonismo dos estudantes são exemplos de caminhos para tornar a educação mais inclusiva e representativa.

Portanto, enfrentar o epistemicídio exige um compromisso coletivo em ressignificar o currículo escolar, tornando-o espaço de valorização das múltiplas formas de conhecimento. Somente por meio da efetiva aplicação da Lei 10.639/2003 e da promoção de uma educação comprometida com a equidade racial será possível romper com as estruturas coloniais ainda presentes na sociedade e garantir que a história e a cultura afro-brasileira e quilombola sejam reconhecidas como parte essencial da identidade nacional.

2.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: LÍNGUA, LINGUAGEM, LITERATURA E A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS QUILOMBOLAS A PARTIR DO PAIC

A Resolução nº 8 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 20 de novembro de 2012, define e institui as diretrizes curriculares ao nível nacional sobre a educação escolar quilombola, oficializando o ensino de propriedade e étnico garantido normativamente. Embora se espere que seja algo positivo, nota-se que essa não é a realidade de todas as escolas, o que mostra que existe um gravíssimo problema nas práticas mediadoras dos docentes nesse contexto. Apesar de estar em registro oficial, sua aplicação ainda depende de uma educação que ainda não é emancipatória, além de ferir preceitos éticos basilares da prática educativa, com o respeito às diferenças e a diversidade. Isso corrobora com o processo de colonização ao qual

esses povos foram submetidos de modo hostil e desumanizador, fazendo com que histórias e culturas fossem parcialmente apagadas, levando ao esquecimento das tradições.

Nessa mesma perspectiva, Saviani (2007) chama a atenção para a diferença entre as escolas que, para a burguesia, era vista do ponto de vista educativo, artístico, reflexivo, enquanto para classe operária e subalternizada era algo imposto, vinculado à práticas de trabalho e pouca reflexão, o que exemplifica, no caso de quilombolas, a imposição de uma cultura estrangeira para gerar o apagamento da memória e da história.

Quanto à legislação, sabemos que a Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010, institui o estatuto da igualdade racial e, em seu artigo 7, garante a “implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia [...]” (Brasil, 2010a).

No que concerne a linguagem, os autores Russo, Mendes e Fernandes (2020) explicam que esse processo de apagamento de linguagens se vincula ao etnocentrismo linguístico, um fenômeno que acarreta também as línguas africanas, visto que ambas passaram por processos de tentativa de apagamento e exclusão por parte dos sujeitos dominantes.

Esse fenômeno está implicado a todo um modo de pensamento específico – que se pretende universal –, e que gera um julgamento depreciativo e de rejeição a outras línguas. Esses julgamentos estão relacionados com a existência, explícita ou implícita, de hierarquizações na relação entre povos minoritários e sociedades nacionais, como ocorre no contexto das línguas indígenas ou africanas em diferentes países no mundo (Russo; Mendes; Fernandes, 2020, p. 7).

No que condiz a literatura escrita no Brasil, Martins (2003, p. 63) chama a atenção para a predominância da herança dos arquivos textuais e da tradição retórica europeia, postulando que “A textualidade dos povos africanos [...], seus repertórios narrativos e poéticos, seus domínios de linguagem e modos de apreender e figurar o real, deixados à margem, não ecoaram em nossas letras escritas”, o que Risério (1993) reitera:

Quando os europeus principiaram a produzir textos no território hoje brasileiro, os indígenas já vinham, há tempos, produzindo os seus. E assim como os europeus transportaram para cá um dilatado e fecundo repertório textual, também os africanos, engajados à força no maior processo migratório de toda a história da humanidade, conduziram suas formas verbais criativas ao outro lado do Atlântico. Logo, ao se voltar pioneiramente para a história do texto criativo em nossa extensão geográfica, o romantismo deveria se defrontar, em tese, com os conjuntos formados por textos ameríndios e textos africanos. Em tese. De fato, não foi bem isto o que aconteceu. (...) O texto criativo africano foi ladeado ou ignorado, invariavelmente, naquele nosso ambiente. (...) Dito de outro modo, “palavras negras passaram em brancas nuvens.” (Risério, 1993, p. 69 -70 *apud* Martins, 2003, p. 2).

Diante do exposto, consideramos os estudos de Irineu e Catachunga (2022, p. 7), os quais explicam que os povos quilombolas “têm sua educação na família ou no grupo; funcionando como escola, mas sem formar com os níveis e graus de, a família tem papel como instituição não formal”. Posteriormente, a escola veio para possibilitar conhecimentos formais, para além dos necessários para viver no quilombo, permitindo novas formas de interação com o conhecimento, respeitando as diferenças e particularidades de cada quilombo.

Este respeito deve ir de encontro ao pensamento de preconceito frente às diferenças de saberes. Em virtude da colonização do conhecimento, sobretudo da corrente europeia, houve uma diferenciação, uma dicotomia que fomentou dois papéis na história: de civilizados e primitivos. Guerrero Arias (2010, p.87, tradução nossa) traz a compreensão de que, enquanto “eles estão na história, nós estamos na pré-história; eles têm cultura, nós só temos folclore; eles ciência, nós mitos; eles arte, nós criamos; eles literatura, nós tradição oral; eles religião, nós bruxaria; eles têm medicina, nós magia”. A visão de um saber em detrimento do outro também reverbera de forma negativa na educação desses grupos, visto que o que pode ser apresentado sistematicamente em sala de aula pode ser dito de forma diferente com o saber adquirido por meio da vivência em comunidade, desvalorizando o que aprendido sem trazer a oportunidade de somar ambas as experiências.

Portanto, faz-se basilar fortalecer as práticas e a formação docente voltadas para essas comunidades com vistas de se cumprir o que está posto na Resolução do CNE, oficializada em território nacional há mais de dez anos, devendo ser implementada como política pública educacional para “povos do campo e indígenas, reconhecidos os seus pontos de intersecção política, histórica, social, educacional e econômica, sem perder a especificidade” (Brasil, 2012).

A alfabetização é caracterizada pela etapa em que o indivíduo se torna capaz de unir letras para formar palavras, frases e textos, por meio da qual pode compreender as dinâmicas sociais. Essa afirmativa direciona para a compreensão da alfabetização enquanto campo social dotado de significado, indo além da simples estrutura fonética da língua, voltando-se para as realidades dos estudantes. Não é somente ler e escrever, é formar cidadãos conscientes para o exercício dos seus direitos e deveres.

A escola, enquanto local que proporciona a aprendizagem da leitura e da escrita, deve ser voltada para viabilizar ferramentas nas quais a alfabetização na idade certa ocorra, uma vez que as ferramentas pedagógicas do ensino neste nível são próprias para o desenvolvimento cognitivo da criança. No entanto, se tratando de comunidades afastadas dos centros urbanos, a realidade se apresenta de formas diferentes.

Ademais, relatamos algumas questões advindas das comunidades quilombolas e das necessidades particulares que elas demandam, e com a alfabetização não é diferente. A demanda pelo desenvolvimento de estratégias pedagógicas de nível básico advém de um crescente afastamento destes povos das escolas a partir de vários motivos, que vão desde as estruturas físicas às metodologias de ensino coloniais, que acabam por tratar a cultura local como secundária. Tal tendência, observada de forma empírica na atuação profissional da proponente, acaba por gerar uma aproximação das chamadas comunidades iletradas.

Deste modo, a escola, ao introduzir as perspectivas pedagógicas do que Ferreira (2004) denomina como “mínimos da alfabetização”, deve tentar ir além. A simples decodificação de estruturas fonéticas da língua não traz consigo as complexidades derivadas das entrelinhas, obtidas mediante o ensino da interpretação. Ler, escrever e interpretar compõem a tríade do ensino básico que uma escola deve perfazer ao lidar com os estudantes, especialmente crianças advindas de comunidades com características tão distintas, como os quilombolas.

Não se defende aqui que o ensino correto da língua não deva ser um foco no ensino educacional, mas que os usos sociais do que é ensinado a estes estudantes deve ser um ponto igualmente central ao alfabetizarmos na idade certa. O professor, neste contexto, precisa ser um alicerce para o estudante, motivando-o para que possa prosseguir pela vida escolar de forma que ele se relacione com sua realidade, preservando tanto a formalização da leitura e da escrita quanto a cultura local dos diferentes povos. Tal conduta abrange, novamente, as formações continuadas voltadas para a práxis docente.

Quando falamos sobre essa cultura, Garcés (*apud* Castro-Gómez; Grosfoquel, 2007) nos explica que quem reflete sobre cultura também é atravessado por ela de alguma forma, representando também pela busca de legitimação de espaços próprios, práticas e representações. Por isso, o autor traz o conceito de uma teoria crítica da cultura, na qual:

[...] referimo-nos a uma teoria crítica da cultura, quando pensamos em todo o fazer, sentir, pensar e representar dos grupos humanos, na luta para conquistar espaços de legitimidade perante os outros. E quando dizemos luta, estamos a pensar a cultura numa perspectiva de conflito em que também estão incluídos aqueles que refletem e falam sobre o fenómeno cultural; isto é, na forma da condicionalidade mútua da relação sujeito-objeto a que Horkheimer nos referiu. [...] Uma teoria crítica da cultura enfatizaria, então, as contradições típicas das relações culturais, marcadas pelo conflito e pela própria contradição social. Nesta concepção, o refletor da cultura não é um ser asséptico, situado à distância, que consegue contemplar os fenómenos culturais sem se deixar manchar por eles, mas sim é atravessado pelos mesmos fatos culturais que estuda, e por isso encontra situa-se numa situação sujeito-objeto contraditória, nem sempre separável e distinguível (Garcés *apud* Castro-Gómez; Grosfoquel, 2007, p.218).

Sendo assim, o PAIC funciona como um “[...] programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental” (Ceará, 2023b).

A educação é um dos direitos fundamentais sociais garantidos constitucionalmente, devendo, no processo educacional, haver o respeito às diferenças que possam existir. Quando falamos de sociedade, estamos nos referindo a um conjunto de sujeitos, com culturas e práticas distintas, bem como em constante movimento de adaptação e ressignificação. É de se considerar, portanto, que tais sujeitos têm direitos e deveres dentro dessa ideia de sociedade. No âmbito brasileiro, um dos direitos fundamentais sociais, assegurados constitucionalmente, é o da educação escolar (Brasil, 1988). Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), também ressalta a educação escolar como um direito da criança e do adolescente, acrescentando ainda que durante o processo educacional “[...] respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (Brasil, 2022, p. 48).

Nesta senda, isto demonstra que a legislação brasileira reconhece o processo educacional como algo múltiplo, abarcando as diferenças que estão envoltas nas comunidades e nas identidades que compõem o povo brasileiro. Nesse cenário, Miranda (2012) salienta a importância de se reconhecer as singularidades que envolvem os povos quilombolas, destacando que ter esse reconhecimento é basilar para construção de políticas públicas assertivas e justas, de modo a garantir inclusão e o respeito de povos indígenas e quilombolas.

Quijano (*apud* Lander, 2005) coloca que a dominação é uma das formas de exploração, e a educação, quando não é libertadora, pode ser uma forma de explorar e limitar, no lugar de libertar. O autor afirma que a raça é um dos instrumentos de dominação. Além disso, considera também a etnia como outro fator de dominar os sujeitos. Diante disso, a educação escolar decolonial pode despertar o potencial libertador e emancipador das pessoas, oportunizando o exercício do pensamento crítico e cidadania (Quijano *apud* Lander, 2005).

O autorreconhecimento desses grupos é essencial para que a busca pelos direitos seja reafirmada. Para tal, o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, visa o procedimento de “identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” (Brasil, 2003b). Assim, o seguro da terra é um ponto de luta para

a caracterização dos remanescentes das comunidades dos quilombolas mediante a própria autodefinição.

Diante destas problemáticas, entendemos que existe uma responsabilidade na educação escolar para o desenvolvimento dos sujeitos, envolvendo conhecimentos básicos como leitura e escrita, assim como habilidades e competências desenvolvidas em ambientes escolares. Ademais, sobre a alfabetização de crianças quilombolas no contexto do PAIC (Programa de Aprendizagem na Idade Certa), é relevante considerar que a educação escolar quilombola exige uma abordagem pedagógica que respeite e valorize as especificidades culturais dessas comunidades. A Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, tem se mostrado um avanço significativo nesse aspecto, ao reconhecer a importância de uma educação que considere as contribuições históricas dos povos negros e quilombolas no Brasil. Contudo, o desafio reside em garantir que essas diretrizes sejam implementadas de forma eficaz nas práticas pedagógicas, principalmente em comunidades mais isoladas.

No âmbito do PAIC, o objetivo de garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até os sete anos deve ser analisado considerando a realidade dessas crianças quilombolas, que trazem consigo vivências e saberes particulares. Embora o programa tenha obtido avanços em relação à alfabetização, é necessário observar até que ponto suas ações conseguem abarcar a pluralidade de contextos nos quais essas crianças estão inseridas. Como Freire (1996a) enfatiza, a educação deve ser dialógica e libertadora, e, no caso das crianças quilombolas, a alfabetização não pode se limitar a um processo técnico e uniforme, mas deve estar atenta às singularidades culturais que fazem parte de suas vidas.

Ao analisar o impacto do PAIC nas comunidades quilombolas, deve-se levar em conta que a alfabetização dessas crianças envolve mais do que ensinar a ler e escrever. Ela se relaciona diretamente com o reconhecimento de sua identidade cultural e com a possibilidade de que essas crianças se vejam refletidas nos conteúdos educacionais. Como argumenta Quijano (*apud* Lander, 2005), o processo educacional deve contribuir para a emancipação dos sujeitos, rompendo com estruturas de poder que historicamente marginalizam certos grupos. Nesse sentido, a educação quilombola pode ganhar um caráter decolonial, oferecendo às crianças a oportunidade de desenvolver um pensamento crítico que dialogue com sua própria realidade.

Embora o PAIC tenha sido eficaz em diversos contextos, as evidências levantadas sugerem que é importante investigar como as formações continuadas dos professores vêm incorporando conteúdo específicos sobre a educação quilombola. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe a inclusão desses conteúdos, mas ainda é necessário verificar como isso se reflete nas práticas dos educadores.

Assim, a alfabetização das crianças quilombolas no contexto do PAIC parece demandar uma reflexão mais aprofundada sobre como as práticas pedagógicas podem ser ajustadas para atender às necessidades específicas dessas comunidades. A continuidade dessa investigação, portanto, considera, além dos índices de alfabetização, a forma como as políticas educacionais estão sendo implementadas de maneira contextualizada, respeitando e promovendo a diversidade cultural quilombola.

2.2 FORMAÇÃO EDUCACIONAL DE QUILOMBOLAS: PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA A PARTIR DO PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA – UM OLHAR CRÍTICO

Na formação dos grupos étnicos pertencentes à sociedade brasileira, as chamadas comunidades remanescentes quilombolas se introduzem como parte da base da construção cultural nacional. Pertencentes a grupos tidos como minoritários em referência à sua voz em pautas políticas, estes grupos passaram a ter seus direitos assegurados por dispositivos legais, como a Constituição Federal do Brasil em 1988, entre outras leis e decretos específicos voltados para viabilizar o cumprimento dos mecanismos legais, em especial no que concerne à práticas educacionais.

Miranda (2012) aponta que o reconhecimento das comunidades remanescentes quilombolas fornece arranjos distintos de políticas públicas, pautadas pelas vulnerabilidades a partir dos mecanismos de redistribuição dos povos. Para a autora, a educação escolar voltada para os quilombolas ainda “[...] encontra-se em situação adversa, marcada pela inexistência de escolas localizadas nas comunidades ou pelo funcionamento precário das escolas existentes” (Miranda, 2012, p. 6).

Mignolo (2008, p. 290) compreende que “A opção decolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento”, o que não significa dizer que o saber institucionalizado basilar será abandonado, mas que tal opção significa, dentre outras partes que a compõem, aprender a desaprender, uma vez que a educação ao redor do mundo era colonial/imperial a serviço do capitalismo em expansão. Nesta direção, o autor aponta que a matriz racial do poder abrange as pessoas, línguas, religiões e o próprio conhecimento, o que nos direciona a inferir que há uma necessidade latente de descolonizar o ensino, especialmente quando se emerge as comunidades quilombolas que já sofrem constantemente com etnocentrismos das populações externas.

Essas assertivas também se relacionam ao que Dantas (2015) afirma quanto ao Eurocentrismo, uma vez que as críticas a este se relacionam a construção da modernidade enquanto um projeto colonial, vinculado não somente às riquezas das nações, mas ao conhecimento, tendo em vista que se considerava uma nação desenvolvida aquela que se desvinculou do saber primitivo e passava a conceber uma compreensão autônoma do mundo.

Nesse sentido, Santos (2010, p.6) afirma que “uma das dimensões do contexto atual do continente é precisamente a capacidade que os movimentos sociais têm demonstrado para utilizar instrumentos ou conceitos hegemônicos de forma contra hegemônica e para fins contra hegemônicos.” Há, em um longo processo de reconstrução da imagem dos grupos quilombolas, o resgate da memória e a utilização de pensamento validado socialmente contra o senso comum.

Com isso, apreendemos que a educação perpassa pelos mecanismos de construção das relações sociais mediante as estruturas concebidas por aqueles que se encontram no poder. Isso direciona à perspectiva de que cabe ao docente as tentativas de revitalizar o conhecimento ao transmiti-lo para sua comunidade discente, se tornando ainda mais relevante quando se pauta em povos quilombolas, que, por vezes, têm sua educação defasada e colocada como uma preocupação secundária. E aqui não apontamos que a luta deve ser restritiva a este profissional, mas que seu papel é fundamental para que os estudantes possam de fato obter conhecimentos que os tornem livres, como afirma Paulo Freire (1987) e reiteramos na proposta desta pesquisa.

O percurso discursivo que este estudo tem proposto relaciona, em primeiro lugar, a formação de professores e a educação continuada, atrelando isso como um fator potencial para o desenvolvimento de uma prática docente voltada à educação escolar de quilombolas de modo dialógico, acolhedor, receptivo e respeitoso, para, com isso, possibilitar a emancipação dos sujeitos envolvidos no ato educacional.

Nesse sentido, apresentamos algumas possibilidades, tendências e práticas docentes possíveis para refletir a prática docente nesse contexto ainda pouco explorado e discutido, tanto nos currículos quanto no âmbito acadêmico.

Um primeiro olhar que podemos ter quando falamos da educação escolar quilombola se relaciona com o que se espera da escola enquanto instituição com papel formativo. Diante disso, Irineu e Catachunga (2022, p. 9) explicam que as escolas devem ter “[...] característica específica, bilíngue, diferenciada e intercultural no contexto indígena precisa ser contextualizada, criando-se mecanismos próprios que sejam inseridos no componente curricular específico e diferenciado”. Desse modo, buscamos uma educação que seja contextual, isto é, que conheça, considere e respeite as práticas das aldeias e, a partir disso, desenvolva atividades pedagógicas em diálogo com essa realidade.

Silva e Silva (2022) apresentam um relato de pesquisa realizado no Estado da Paraíba, a partir da educação de jovens e adultos. Os autores falam sobre uma educação contextualizada, onde, em algumas atividades pedagógicas, buscam a utilização da língua Tupi. Essas práticas são feitas de modo consciente, para dialogar e fortalecer as raízes dos povos da terra nas práticas pedagógicas adotadas. Os autores afirmam que o processo de participação faz com que os quilombolas possam se reconhecer enquanto pessoas pertencentes a um grupo étnico com posturas que são presentes daquela cultura, o que notamos como um esforço por parte dos professores em agregar os alunos e dar sentido à prática pedagógica e educacional.

Nesse tocante, é imprescindível que o professor esteja atento à sua formação continuada e ininterrupta devido à complexidade envolvendo a sociedade e a educação. Cabe, portanto, que o Estado também realize investimentos para oportunizar programas de capacitação e formação aos professores.

Diante disso, voltamos a atenção para a educação escolar quilombola, um assunto que ainda é pouco explorado e que necessita de atenção para novas pesquisas, práticas e políticas que possam consolidar uma educação decolonial e emancipatória aos estudantes. Contudo, é salutar a notoriedade que os trabalhos direcionados a esse público têm aumentado e algumas práticas exitosas mostram que a Educação está avançando de modo positivo, acolhedor e em direção à justiça social por meio do âmbito educacional.

Nessa mesma perspectiva, trazemos o pensamento de Nguzo Saba, que cunhou os sete princípios do projeto afrocentrado: centralidade da comunidade, respeito à tradição, alto nível de espiritualidade e envolvimento ético, harmonia com a natureza, natureza social da identidade individual, veneração dos ancestrais, e unidade do ser (Karenga, 2003, *apud* Nascimento, 2009, p.6). Em comparativo, é neste sentido que a definição de diretrizes curriculares para a educação quilombola na educação básica, na Resolução CNE n.º 8 (Brasil, 2012, p.3), em seu artigo 1, trabalha a “memória coletiva, as línguas reminiscentes, os marcos civilizatórios, as práticas culturais; as tecnologias e formas de produção do trabalho; os acervos e repertórios orais; os festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país e a territorialidade”.

A formação do conhecimento implica uma ação ativa por parte da pessoa interessada, demarcada pelos limites do sujeito, apresentados no plano da formação e da concepção de diferentes teorias e ideologias (Frigotto, 2008). A formação do educador situa-se na questão da interdisciplinaridade, que vai além de componentes básicos. O desenvolvimento de competências do educador se constitui como um processo contínuo e cíclico, sendo um desafio das sociedades contemporâneas contemplarem uma educação de qualidade que alinhe teoria à

prática, que não se finda na graduação, mas que necessita de atualizações constantes. Assim, as relações entre as instituições promotoras da educação continuada e a realidade das escolas precisam ser próximas com o intuito de aperfeiçoar as ações propostas nos ambientes escolares, em um processo de socialização e de trocas entre os partícipes.

Nesse sentido, Souza (2019) traz justamente a educação como um fenômeno de ampla compreensão e complexidade que deve estar atrelada à inclusão estudantil por meio de práticas pedagógicas emancipatórias, proporcionando espaço e confiança para que as subjetividades dos sujeitos possam ser unidas ao ambiente e as outros, distante de julgamentos, mas perto o suficiente para receber o apoio e o fortalecimento necessário para construir a própria identidade. Apesar de o professor sozinho não poder realizar uma revolução na educação ao proporcionar ferramentas e oportunidades, aliadas à políticas de valorização e boas condições de trabalho, uma educação de qualidade pode ser construída. Dentre estes fatores, a formação docente é essencial.

A formação de professores envolve um guarda-chuva tanto no sentido formativo quanto prático, o que nos leva a discutir diversos aspectos sobre as variáveis, tais como as motivações da formação continuada, as carências decorrentes de aprendizados enevoados e a própria mudança do público a ser ensinado e, conseqüentemente, das suas necessidades do saber, questões que envolvem o ser professor na sociedade. Diante disso, não se busca aqui uma discussão exaustiva, mas sim a compreensão de diversas perspectivas que agreguem informação e conhecimento a esse tema.

Assim sendo, um primeiro fator que podemos chamar atenção é sobre a remuneração docente. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) realizou uma pesquisa com seus parceiros e constatou que o Brasil é um dos países onde há pior remuneração para os docentes, chegando a ser pior que outros países do mesmo continente, como Chile. Ressalta-se que “questões como salário e valorização repercutem na atratividade da carreira docente no Brasil, torna-se imprescindível pensar em mudanças macros, sistêmicas e a longo prazo” (Sato; Castioni, 2022, p. 130). O docente precisa ter uma remuneração justa e condizente com seus afazeres. Contudo, esse ainda é um desafio que acaba tendo repercussões negativas e uma desvalorização do cenário educacional.

Kuenzer (2005) aborda a conexão entre educação e trabalho, sublinhando que em sociedades capitalistas essa ligação tem sido caracterizada por um crescente afastamento entre o trabalho intelectual e o trabalho prático, assim como entre os empregados e os gestores. Essa segregação tem se acentuado, apesar da retórica educacional predominante, que muitas vezes preconiza a concepção de uma educação equitativa e orientada para o desenvolvimento

completo dos indivíduos. Em outras palavras, a autora ressalta que a realidade do mundo laboral tem se distanciado progressivamente do discurso educacional, o que pode resultar em repercussões prejudiciais tanto para os trabalhadores quanto para a toda a sociedade.

As reflexões de Kuenzer vão ao encontro de outra questão preponderante acerca da formação docente, no que concerne aos conteúdos ministrados nas universidades para os futuros licenciandos. Portanto, faz-se indispensável que os currículos acadêmicos se mantenham atualizados para oportunizar uma formação adequada à atuação em sala de aula. As discussões devem estar pautadas em questões contemporâneas, abarcando o avanço tecnológico e novas perspectivas de vislumbrar os fenômenos sociais, de modo a construir um conhecimento baseado em diversos prismas, e não de um único, como certo, absoluto e incontestável.

Ao dar destaque para a valorização das questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade, essa proposta traz uma atualização necessária e pertinente, em consonância com as necessidades prementes de nossa sociedade (Fontoura, 2019, p. 61).

Nesta senda, instrumentos como a Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2017) podem auxiliar nessa construção ao oportunizar o desenvolvimento de habilidades distintas e conectadas com as demandas sociais. Nesse sentido, a formação e a atuação do professor não devem ser vistas exclusivamente por um viés conteudista, mas crítico e autônomo por parte dos docentes. Fontoura (2019) destaca a importância da articulação entre os componentes curriculares durante a formação de professores, além de procurar realizar conexões com as dimensões sociais, culturais e tecnológicas, que se mostram importantes na sociedade contemporânea.

Intrínsecamente ligada a esses preceitos está a formação continuada no âmbito da formação de professores. Esta, por sua vez, “[...] assume um papel fundamental no processo educativo, proporcionando condições para que esses profissionais reflitam sobre as suas práticas no diálogo e no tensionamento com a realidade concreta” (Fagundes; Andrade, 2020, p. 935). A formação continuada é uma aliada no que tange à ampliação do conhecimento dos docentes e à compreensão das questões atuais e suas possibilidades de inserção nas temáticas do currículo escolar, além de poder gerar reflexões metodológicas, avaliativas para fins de emancipação e autonomia.

A emancipação da qual se trata é a emancipação humana, em que os profissionais que nela atuam são fundamentais na mediação de práticas pedagógicas aportadas na

realidade, como caminho para estimular a consciência crítica e a autonomia (Fagundes; Andrade, 2020, p. 935).

Uma possibilidade para que ocorra a emancipação diz respeito à consciência no processo educacional. Nesse sentido, Mashiba e Gasparini (2015, p. 22) afirmam que “[...] o pensamento esclarecedor é indispensável para que ocorra o processo de emancipação humana, de acordo com a perspectiva adorniana”. Os autores partem dos pressupostos de Adorno, que salientou a importância do diálogo como ferramenta para efetivar a emancipação por meio da educação, a qual deve estar atrelada para além de discurso com ações práticas e transformadoras.

Além disso, outra prática, tanto na atuação docente quanto em uma perspectiva prática, é a adoção de práticas reflexivas críticas. Essas práticas vão além do simples processo de ensino, permitindo sua constante melhoria e aperfeiçoamento. Um posicionamento reflexivo e crítico amplia o alcance da rotina escolar, incorporando dimensões políticas, sociais e emocionais. Essa compreensão deve ser contínua para garantir a efetividade dos resultados (Barbosa; Ramos, 2013).

A formação de professores é fundamental para o desenvolvimento de um educador, posto que se trata de uma atividade que precisa ser contínua, quando consideramos que as questões científicas e sociais estão em constante transformação. Esta formação acontece, inicialmente, na faculdade, por meio de um curso de graduação e pode prosseguir em cursos de especialização, mestrado e doutorado, além de cursos de curta duração, oficinas, palestras, rodas de conversas e afins. Todos esses momentos dialógicos se pautam na manutenção e na inovação das práticas docentes para que estas estejam adequadas ao período atual, bem como à realidade do educador e de onde ele desenvolve suas atividades laborais.

A formação docente se relaciona e impacta diretamente no surgimento e desenvolvimento de escolas para atuação desses professores. Barbosa e Ramos (2013) ressaltam que desde o processo de abolição da escravidão houve pressões populares para abertura de escolas, e que, embora escolas estivessem sendo abertas, elas eram pobres e homogêneas, não considerando a diversidade necessária ao ambiente escolar. Nesse tocante, os educadores estavam, assim como os educandos, detidos em um processo educacional dominado pela burguesia.

Em consonância a isso, Karenga (2009) considera que o passado é crítico indispensável para a compreensão e desenvolvimento de novas perspectivas e soluções para problemas urgentes atuais, visto que ele oferece origens e explicações, bem como padrões de desenvolvimento que apontam possibilidades, tendências e problemas. A formação de

professores, nesse sentido, é um reflexo do passado e das ações que anteviram seus ancestrais no contexto em que estavam inseridos, sob o domínio de uma classe dominante antagônica aos quereres da profissão.

De acordo com Sato e Castioni (2022, p. 127), a formação docente “[...] ganhou destaque no âmbito das políticas educacionais, no Brasil e no mundo, como resultado da preocupação com a qualidade do ensino”. Essa preocupação demonstra que não somente o Brasil, mas todo o mundo está preocupado com as mudanças e os avanços que devem ocorrer no ensino, agregando novas metodologias, abordagens e diálogos. Nesse âmbito, o professor tem a grande responsabilidade de mediar os saberes e conhecimentos, pelo seu aprendizado e experiência, além de, nesse processo, considerar as singularidades que envolvem a comunidade de educandos, seus conhecimentos de mundo, de modo a construir um processo educacional dialógico.

Nessa perspectiva, um dos desafios que recaem, sobretudo, em terras colonizadas como o Brasil, diz respeito à educação quilombola. Ainda é muito comum que os conteúdos presentes nos livros didáticos discurssem sobre o ponto de vista do colonizador. Exemplo disso são alguns livros de história que falam da “descoberta” do Brasil. Descoberta de que exatamente? Se falamos de uma terra onde havia sujeitos vivendo em comunidade, não há o que se descobrir. Entretanto, na perspectiva do colonizador, há, sim, uma terra e um povo a se descobrir e a se explorar. E, embora séculos tenham se passado desde esses fatos, outros capítulos da história reforçam a narrativa do colonizador e ainda se mostram presentes no ambiente escolar. Outro aspecto relevante é que a colonização no Brasil era qualificada como colônia de exploração, pois não havia intenção de construir uma nação.

Em decorrência destes cenários, pessoas quilombolas historicamente sofrem constantemente, no âmbito educacional e social, pelo apagamento de sua história, a invisibilidade dos seus costumes e uma narrativa hegemônica que não condiz no presente, tampouco no passado. Com as necessidades que esses povos apresentam, merecem o devido respeito e reconhecimento, sob a perspectiva do pertencimento. Sobre isso, Finch III e Nascimento (2009) afirmam que o conhecimento europeizado investiu duzentos anos na busca do poder intelectual em uma conscientização histórica do mundo de acordo com sua imagem e semelhança.

Rusen (2001, p.67) assevera que a partir das narrativas históricas ocorrem a formulação “[...] das representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana”. Em complemento, Dussel (1994, p.32) traz

a compreensão de que as denominadas descobertas do Novo Mundo são como uma experiência quase científica, estética e contemplativa, tal como uma relação “pessoa-natureza-vida, poética, técnica, admiradora, mas, ao mesmo tempo, comercial, no sentido mercantilista do mundo mediterrânico, anterior à expansão atlântica”. Assim, refletir sobre uma educação quilombola que seja decolonial é um passo importante para maximizar a apropriação desses povos na educação, além de demarcar um avanço significativo no âmbito da justiça social.

Na concepção de Frigotto (2005, p.24), “Trata-se de combater o ideário e os valores neoliberais e de prosseguir lutando para construir sociedades fundadas nos valores e princípios da igualdade, da solidariedade e da generosidade humana, colocando a ciência, a técnica e os processos educacionais a serviço da dilatação da vida para todos os seres humanos”. Assim, o autor destaca a importância da constante capacitação dos educadores no sentido de incutir nos educandos a capacidade de “[...] ler criticamente a realidade embrutecedora e mutiladora de vidas sob a sociedade capitalista e lutar por mudanças” (Frigotto, 2005, p.24) que apontem para novas relações nos âmbitos social, econômico e educacional, a despeito de políticas compensatórias ou de filantropia.

Portanto, estas premissas apresentam uma reflexão sobre como a formação docente pode contribuir para o desenvolvimento da educação escolar quilombola, decolonial e libertadora. Por sua vez, Freire (1996a) salienta que lemos primeiro o mundo para posterior leitura da palavra. Nesse sentido, não é justo e ético mostrar que o mundo parte de um processo colonizador e opressor como a única forma possível de se compreender aspectos históricos.

2.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DO PAIC: REFLEXÕES A PARTIR DA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Na educação brasileira, a interdisciplinaridade foi instituída pela Lei nº 5.692/1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Brasil, 1971) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, sob o nº 9.394 do ano de 1996, a qual deu origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), que preveem que as propostas curriculares oficiais são organizadas em componentes curriculares ou por áreas.

As instituições de ensino também podem optar por princípios orientadores, eixos ou temas desde que abordem os conteúdos de modo interdisciplinar, buscando integrar o cotidiano do aluno com o ensino da escola. Assim, entendemos que, na interdisciplinaridade, os objetivos específicos de cada componente curricular devem ser preservados, porém devem superar o

limite dos conteúdos por meio do diálogo, de modo a contextualizar o tema com os objetivos comuns existentes entre vários componentes curriculares.

A Interdisciplinaridade vem sendo discutida desde a década de 1970 e tem se destacado recentemente nas políticas públicas educacionais, culminando com a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), que visa, entre outros aspectos, “[...] incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares [...]” (Brasil, 2014b) (Meta 3, estratégia 3.1). De modo semelhante ao PNE, podemos perceber outras ações governamentais ligadas à interdisciplinaridade, como a proposta de um redesenho curricular anunciado pelo Ministério da Educação (MEC) desde 2012. A meta 5 do Plano Nacional de Educação diz que devemos “[...] alfabetizar todas as crianças, até o final do 3º ano do ensino fundamental”, e para concretizarmos essa meta, o PNE traz como estratégia 5.6: “Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para alfabetizar crianças [...]” (Brasil, 2014b).

Acerca dessa formação interdisciplinar, Fazenda (1994) argumenta que:

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida (Fazenda, 1994, p. 82).

Nessa senda, a formação de professores emerge como um processo que envolve vários fatores, valores e saberes que reverberam na atuação do homem na sociedade, tanto profissional como cidadão. Para Fazenda (1994), as atitudes interdisciplinares são concretizadas por meio de relações dialógicas e desafiadoras e, ao mesmo tempo, posições de comprometimento com os saberes, e em vista disso, se faz importante discutir a interdisciplinaridade em uma conjuntura de formação continuada dos profissionais educadores, e, no contexto deste trabalho, dos professores alfabetizadores do Programa de Aprendizagem na Idade Certa - PAIC Integral.

Pensar em uma proposta interdisciplinar na educação escolar consiste em um processo desafiador, com muitas tentativas de mudança na formação pedagógica dos professores. E por essa razão, para saber o que pensam esses profissionais sobre tal realidade, faz-se preciso compreendê-la e inseri-la nas práticas pedagógicas, de tal forma que as ações possam promover as transformações necessárias e significativas em todas as dimensões e contextos do ambiente escolar e da vida humana.

Pensando nisso, o entendimento e a compreensão do sentido, do saber e do fazer pedagógico dentro da formação continuada sob uma perspectiva interdisciplinar perpassa pelo entendimento da realidade complexa que estamos inseridos, da natureza e pelas implicações da interdisciplinaridade na educação, considerando aspectos como a dinâmica social, cultural, econômica, ética e política.

Nesse sentido, a busca pelo entendimento teórico e metodológico requer certa abertura para o inacabado e as incertezas do processo de formação de professores. Entender o paradigma requer clareza de sua dimensão dinâmica, não linear, reconstrutiva e dialético-evolutiva, pois, segundo Demo (2002) essas dimensões compõem as características fundamentais para a inserção nos estudos.

Nessa perspectiva, trazemos a conceituação de disciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade, conforme desenvolvida por Hilton Japiassu e Edgar Morin, com o intuito de apresentar a fundamentação da organização e produção do conhecimento nas ciências, especialmente no contexto contemporâneo.

A disciplinaridade refere-se à investigação e ao estudo em uma única disciplina, sem interação ou integração com outras áreas do conhecimento. Essa abordagem caracteriza-se pela especialização, onde o saber é desenvolvido em um campo específico e delimitado, seguindo seus próprios métodos, conceitos e paradigmas. Tanto Japiassu, em sua obra "Interdisciplinaridade e Patologia do Saber" (1976), quanto Morin, ao longo dos seus estudos, criticam a disciplinaridade isolada. Eles apontam para os limites que essa abordagem impõe à compreensão da realidade, ressaltando que, embora a especialização tenha suas vantagens, ela pode levar à fragmentação do saber e dificultar a percepção de interconexões essenciais entre diferentes áreas.

Por outro lado, a multidisciplinaridade consiste na justaposição de várias disciplinas que abordam um mesmo tema ou problema, mas sem necessariamente haver integração entre elas. Cada disciplina mantém sua autonomia e contribui com seu próprio conhecimento para a análise do tema. Japiassu considera a multidisciplinaridade um avanço em relação à disciplinaridade, pois promove a colaboração entre disciplinas, mas ainda percebe limitações, já que a simples coexistência de saberes não garante uma síntese ou uma compreensão mais profunda do problema. Morin (2005), especialmente em suas reflexões sobre a complexidade e a necessidade de um novo paradigma de conhecimento, também destaca que a multidisciplinaridade pode enriquecer a análise, mas sem atingir a síntese necessária para uma visão verdadeiramente integrada.

A interdisciplinaridade vai além da multidisciplinaridade, envolvendo uma interação efetiva entre disciplinas, onde conceitos, métodos e teorias de diferentes áreas são integrados para criar uma compreensão mais holística e abrangente de um problema. Japiassu (1976) considera a interdisciplinaridade como uma abordagem essencial para superar a fragmentação do conhecimento, defendendo que a interação entre disciplinas enriquece a compreensão de problemas complexos. Morin (2003-2006), em suas obras sobre o pensamento complexo, enfatiza a importância da interdisciplinaridade como uma resposta às exigências de um mundo cada vez mais interconectado e complexo, onde os problemas ultrapassam as fronteiras disciplinares tradicionais.

Já no entendimento de Luck (1994, p. 20), a interdisciplinaridade vai além da questão conceitual, pois consiste em “[...] uma contribuição para a reflexão e o encaminhamento de solução às dificuldades relacionadas à pesquisa e ao ensino, que dizem respeito à maneira como o conhecimento é tratado em ambas as funções da educação”.

Por fim, a **transdisciplinaridade** vai além da interdisciplinaridade, propondo uma integração das disciplinas em um novo nível de compreensão que transcende as fronteiras disciplinares. A transdisciplinaridade busca um entendimento global e unificado da realidade, integrando o conhecimento científico com outros tipos de saber, incluindo os conhecimentos tradicionais, culturais e intuitivos. Japiassu vê a transdisciplinaridade, especialmente em suas reflexões mais recentes, como uma evolução das abordagens anteriores, permitindo uma superação das divisões disciplinares. Morin (1999) emerge como um dos principais proponentes da transdisciplinaridade, argumentando que essa abordagem é essencial para abordar a complexidade do mundo de forma integral e não fragmentada. Ele defende que, além da integração científica, é necessária uma integração de valores éticos, culturais e filosóficos, criando um saber que seja, ao mesmo tempo, científico e humanístico.

Portanto, não basta apresentar percursos metodológicos em um projeto formativo para que a transdisciplinaridade ocorra e se concretize de fato na educação. Corroborando esse entendimento, Maldonado-Torres (2016) afirma que:

Transdisciplinaridade [...] significa, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecer imperativos e lógicas mais amplas do que as disciplinas que encontram sua orientação própria e em relação às quais elas mesmas e seus métodos podem se destruir e se reconstruir de forma distinta (Maldonado-Torres, 2016, p.93).

Dessa forma, ao conceber uma proposta formativa para professores, é imprescindível considerar a superação da fragmentação do conhecimento. Compreendemos que a dissociação

das formações nos eixos constitutivos do programa PAIC, tais como prática e teoria, ensino e avaliação, ação e reflexão, e a relação entre professor e aluno, decorre dessa fragmentação. Nesse sentido, para promover discussões que visem à superação dessas dicotomias no contexto das formações oferecidas no Estado do Ceará, e com o propósito de iniciar um processo de conscientização que consideramos particularmente desafiador, nos propusemos a refletir sobre a proposta e o trabalho pedagógico desenvolvido nas formações do Programa de Aprendizagem na Idade Certa - PAIC Integral, especificamente no eixo de alfabetização.

Entendemos que o programa possibilita momentos de discussões e reflexões durante os percursos formativos dos professores, os quais são muito pertinentes uma vez que a interdisciplinaridade depende da compreensão, do envolvimento, da interação e do diálogo entre todos, tendo em vista a aprendizagem significativa das crianças. Assim, o objetivo comum da interdisciplinaridade na formação docente proposta no PAIC visa beneficiar, de modo amplo, a comunidade escolar e perpassa pelo envolvimento de todos como partes integrantes desta ação, se apropriando do processo, bem como aplicando suas práticas.

A partir do exposto, é basilar salientar a relevância das ações propostas pelo Programa, bem como a contínua necessidade de esforços coletivos, mudanças de postura e de atitude de todos os personagens envolvidos na educação, e como consequência dessas ações, o trabalho pedagógico se desenvolve como um conjunto de atividades e reflexões conjuntas. A respeito desse entendimento, Fazenda (2002) pondera que

A atitude interdisciplinar não está na junção de conteúdos, nem na junção de métodos; muito menos na junção de disciplinas, nem na criação de novos conteúdos produtos dessas funções; **a atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo.** Qualquer disciplina, e não especificamente a didática ou o estágio, pode ser a articuladora de um novo fazer e de um novo pensar a formação do educador (grifo nosso) (Fazenda, 2002, p.64).

Por conseguinte, os eixos do PAIC são estruturados para proporcionar uma abordagem abrangente e integrada da educação básica, com um foco especial na alfabetização e na qualidade do ensino. O núcleo do PAIC é o eixo da Alfabetização na Idade Certa, cujo objetivo é garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos, ao final do 2º ano do ensino fundamental. Esse eixo envolve a adoção de práticas pedagógicas eficazes, formação de professores e um acompanhamento rigoroso do progresso dos alunos.

A formação continuada de professores é outro eixo fundamental do PAIC, voltado para capacitar educadores e gestores escolares, a fim de implementar as melhores práticas pedagógicas. A formação contínua garante que os professores estejam preparados para enfrentar

os desafios da sala de aula e promover uma educação de qualidade, especialmente no que diz respeito à alfabetização e ao desenvolvimento das competências essenciais.

O eixo de Avaliação Externa e Acompanhamento Pedagógico complementa essas iniciativas ao aplicar avaliações externas que monitoram o desempenho dos alunos em áreas como leitura, escrita e matemática. Essas avaliações permitem uma análise contínua da eficácia das práticas pedagógicas e a identificação de áreas que necessitam de intervenção. Além disso, o acompanhamento pedagógico oferece apoio técnico às escolas, ajudando-as a utilizar os dados das avaliações para melhorar o ensino.

Outro componente importante do PAIC é a Gestão Escolar e Mobilização Social, que promove uma gestão eficiente por meio da capacitação dos diretores e coordenadores pedagógicos. Ao mesmo tempo, esse eixo envolve a comunidade e as famílias no processo educativo, reconhecendo que a aprendizagem é um esforço coletivo que ultrapassa os limites da escola. Além disso, a produção e distribuição de material didático também são fundamentais para o sucesso do PAIC. Esse eixo é responsável por fornecer materiais didáticos adequados e de qualidade, como livros e guias pedagógicos, que apoiam o processo de ensino e aprendizagem tanto para professores quanto para alunos.

Por fim, a valorização e o reconhecimento dos profissionais da educação são essenciais para o PAIC, embora esse aspecto seja transversal a todos os eixos. Esse eixo envolve políticas e ações que visam reconhecer e valorizar o trabalho dos educadores, incentivando o engajamento e a melhoria contínua da prática docente.

Esses eixos funcionam de maneira integrada para promover uma educação básica de alta qualidade, assegurando não apenas a alfabetização precoce, mas também o desenvolvimento contínuo de professores e alunos, a avaliação rigorosa do progresso educacional e o engajamento de toda a comunidade escolar no processo de ensino-aprendizagem.

Com base nesse entendimento, é possível inferir a necessidade de uma integração efetiva de todos os eixos, visando à construção de uma metodologia de trabalho interdisciplinar que abarque desde a formação docente até o material estruturado utilizado pelos estudantes. Portanto, essa abordagem não deve se limitar exclusivamente à literatura, à linguagem ou ao letramento matemático como as únicas formas de alfabetização das crianças. Tal enfoque restrito pode, potencialmente, dificultar o desenvolvimento de ações interdisciplinares, resultando em impactos diretos sobre a aprendizagem e o progresso educacional das crianças, produzindo resultados menos expressivos e significativos.

Nesse sentido, Fazenda (1994) disserta sobre a importância e a presença de parcerias em trabalhos interdisciplinares. Para a autora, a parceria se tornou um fundamento da proposta

interdisciplinar, sendo uma forma de estimular uma relação dialógica com diferentes formas de conhecimento as quais não estamos habituados, pois se acredita que o educador deve estar sempre em um processo de apropriação de novos conhecimentos que agreguem à sua formação e à docência (Fazenda, 1994).

Ainda nessa perspectiva, a autora reitera que os docentes estão inseridos em um papel de parceria, seja a partir do embasamento estabelecido com os teóricos a partir da leitura de seus textos, da relação de parceria com outros educadores que também buscam sua evolução e sua formação continuada, além da parceria com os estudantes em busca da construção do conhecimento.

Outrossim, Galeffi (2009, p. 27) entende a perspectiva transdisciplinar “[...] pela ideia pertencente a este conceito relativa à problemática do conhecimento humano em suas articulações totalizadoras.”. O autor defende que o conhecimento humano é constituído tendo como base processos de totalização que acontecem na esfera do pensamento formado-formante-formativo, a partir da reunião de tudo e por meio da distinção e definição de todas as partes, frisando ainda a importância das aproximações e das relações localizadas espaço-temporalmente.

E é nessa perspectiva, que além de refletir sobre o contexto interdisciplinar na formação continuada e das relações de parceria existentes, é necessário refletir também sobre como esse mesmo contexto interdisciplinar se dá no espaço-tempo da sala de aula, sendo ela o lugar onde a interdisciplinaridade está presente em sua essência. Nessa perspectiva, Fazenda (1994) argumenta que:

Numa sala de aula interdisciplinar, a autoridade é conquistada, enquanto na outra é simplesmente outorgada. Numa sala de aula interdisciplinar, a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução, pela produção do conhecimento. [...] Numa sala de aula interdisciplinar, todos se percebem e gradativamente se tornam parceiros e, nela, a interdisciplinaridade pode ser aprendida e pode ser ensinada, o que pressupõe um ato de perceber-se interdisciplinar. [...] Outra característica observada é que o projeto interdisciplinar surge às vezes de um que já possui desenvolvida a atitude interdisciplinar e se contamina para os outros e para o grupo. [...] Para a realização de um projeto interdisciplinar, existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele (Fazenda, 1994, p. 86-87).

Além dessas diferenças supracitadas, a autora afirma que uma sala de aula pautada na interdisciplinaridade difere de uma sala comum desde a organização do espaço arquitetônico até mesmo à organização do tempo, e que se faz necessário rever, na sala interdisciplinar, os

quatro elementos que são fundamentais: espaço, tempo, disciplina e avaliação, de modo a manter alguns aspectos rotineiros, contudo, transgredindo outros em direção à audácias maiores e mais desafiadoras (Fazenda, 1994).

Nessa perspectiva, a autora aponta as diferenças existentes entre uma sala de aula pautada em princípios interdisciplinares e uma sala de aula que não é, mostrando como as dinâmicas e as relações interpessoais entre discentes e docentes e o contexto pedagógico da sala de aula podem ser ajustadas, melhorando concomitantemente a convivência do grupo e o desenvolvimento socioeducacional dos discentes.

Fazenda (1994) reforça que um preceito fundamental da interdisciplinaridade em sala de aula, e nessa perspectiva, acreditamos que também na formação continuada, é o respeito ao modo de ser e a individualidade, uma vez que partimos em busca de desenvolver a autonomia e o protagonismo tanto do aluno como dos educadores.

Por fim, a autora ressalta que suas pesquisas revelaram que embora o pressuposto de que o conhecimento interdisciplinar visa a totalidade do conhecido, mesmo que se respeitando as especificidades inerentes a cada uma das disciplinas ministradas, a escolha de uma bibliografia em um projeto pautado na interdisciplinaridade deve-se sempre ser provisória e nunca definitiva, ou seja, Fazenda (1994) acredita que tais projetos se baseiam em alicerces teóricos e metodológicos que devem sempre ser revisitados, com seriedade em sua condução e nunca estagnados, uma vez que as práticas e atitudes interdisciplinares são caracterizadas pela sua mudança de paradigma e características como a ousadia da busca pela mudança, pela transformação, com o intuito de construir, agregar, refletir e questionar o que está posto e superar a dicotomia de ensino/pesquisa.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS QUILOMBOLAS NA ESCOLA OSÓRIO JULIÃO: NOTAS INVESTIGATIVAS A PARTIR DO PAIC

O ponto inicial de reflexão desta seção envolve as relações entre alfabetização e letramento. Magda Soares, estudiosa desse campo, comenta, a partir de definições presentes em dicionários, que a alfabetização se relaciona com o ato de saber ler e escrever, enquanto letramento tem uma função mais complexa, envolvendo aspectos sociais que circundam o saber ler e escrever.

[...] só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que **não basta apenas saber ler e escrever**, é preciso também **saber fazer uso do ler e do escrever**, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente - daí o recente surgimento do termo letramento (Soares, 2009, p. 20, grifo nosso).

Essas reflexões de Soares (2009) nos abrem um olhar para um ponto que necessita de atenção: não podemos olhar o ato de alfabetizar e conectar com o letramento. Isto é, as crianças não devem aprender apenas o “BEABÁ”, mas as formas de utilizar a leitura e a escrita no seu cotidiano, como uma prática social capaz de gerar inserção social e fortalecer os princípios da cidadania e da própria participação popular. Assim sendo, o processo de alfabetizar e o de letrar devem ser estimulados de uma forma crítica, com fundamentos na realidade de cada comunidade e considerando as singularidades de cada sujeito.

Essa distinção é essencial para refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas comunidades quilombolas, como no caso da Escola Osório Julião. Não se trata apenas de ensinar o código linguístico, mas de promover, desde os primeiros anos de escolaridade, uma inserção significativa das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, alfabetizar também é letrar, e isso implica considerar as realidades socioculturais dos sujeitos envolvidos no processo.

A prática docente revela que alfabetizar em contextos marcados por desigualdades sociais e culturais é um ato profundamente desafiador, mas igualmente potente. Como relata a formadora Mar:

Alfabetização é um campo da educação muito difícil e desafiador, porém ao mesmo tempo muito prazeroso, quando vêm as conquistas. Para mim, todos os dias é uma experiência diferente e única. Temos umas crianças que alcançam mais rápido o processo de aprendizagem, outras mais lentamente (Mar, 2024).

A fala da formadora evidencia o dinamismo do processo de alfabetização e a importância de reconhecer os diferentes ritmos e trajetórias de aprendizagem dos estudantes. Além disso, aponta para o caráter afetivo e engajado do trabalho docente, que se renova continuamente diante das especificidades de cada turma.

Corroborando com essa compreensão, Lua, professora da turma, destaca que:

A alfabetização desempenha um papel indispensável na vida das crianças por ser um importante passo rumo ao desenvolvimento de diversas linguagens e início do processo de letramento. A habilidade de ler, escrever e calcular é um marco na vida de uma criança, moldando seu presente e determinando seu futuro (Lua, 2024).

Dessa forma, o processo de alfabetização deve ser compreendido como etapa fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos quilombolas, respeitando suas identidades, suas experiências e o contexto histórico-cultural em que estão inseridos.

Paulo Freire (2013, p. 79) salienta que, ao refletir sobre a importância da dialogicidade, diz: “Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens”. Ou seja, é importante que a palavra mediada venha no sentido da ação, do diálogo e da liberdade, e, sendo um direito de todos os homens, é preciso respeitar onde estes se encontram, isso é, compreender as nuances, subjetividades e identidades quilombolas e não seguir um processo educacional sem essa compreensão. Também pode resultar em uma educação bancária, onde se transmite o conteúdo, mas sem aspectos dialógicos, formativos e emancipadores que devem estar presentes na educação.

Quando voltamos o nosso olhar para a educação quilombola, devemos recordar que no processo histórico de colonização houve contato com outras culturas que transformaram as práticas desses povos. Parte dessa educação também é prevista por um ensino positivista, postura de pensamento que foi predominante por muito tempo na ciência. Moraes (2013) corrobora que há uma mudança na episteme desse conhecimento, onde há uma oposição entre o “penso, logo existo” e a corpo-política do conhecimento, onde “sou, onde penso”.

Os ensinamentos nos quilombos ocorriam secularmente pela transmissão oral do conhecimento, onde os anciãos ensinavam os mais jovens sobre a cultura e aspectos locais para a sobrevivência da história. Desse modo, as escolas em quilombos surgem como uma forma de complementar a formação dos anciãos, ensinando às crianças práticas sociais de escrita e leitura, sendo um direito porque é um conhecimento socialmente construído pela humanidade e a classe popular tem direito de acessar o conhecimento através da escola o que é uma forma

de garantir que os jovens consigam se comunicar e compreender aspectos formais da sociedade fora do quilombo, bem como lutar pelo reconhecimento de seus direitos e deveres (Téchio; Wiczorkowski, 2021). Existem, como já exposto anteriormente, desafios que tornam esse processo educacional algo complexo de ser aplicado de forma prática.

No contexto escolar, muitas vezes os processos de alfabetização tendem a ignorar o debate sobre o etnocentrismo linguístico e modos de pensamento; e o ensino da língua de um Estado-Nação se dá tradicionalmente sobre o princípio da imposição: os programas de ensino da língua dominante costumam ignorar que ela possa se constituir como a segunda língua dos estudantes. No Brasil, são escassos os documentos oficiais e os programas voltados para a formação inicial de professores(as) de língua portuguesa, baseados em uma perspectiva de pluralidade linguística. Ainda mais raras as oportunidades de estudantes vivenciarem experiências de ensino de língua portuguesa que tenham como base a relação com as línguas de origem dos estudantes indígenas ou de imigração (Russo; Mendes; Fernandes, 2020, p. 8).

É interessante ressaltar também que as aprendizagens, nesses grupos como os quilombolas, são passadas de geração em geração com o intuito de repassar conhecimentos da própria ancestralidade desse povo, trazendo perspectivas que por tanto tempo foram remanejadas aos cantos da história ocidental. O saber geracional das práticas culturais e sociais também exalta o cuidar para o educar e vice-versa, peças que se entrelaçam na educação. Consoante o Parecer CNE nº7/2010, “Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana” (Brasil, 2010c, [n.p]).

O processo escolar, em nenhum contexto, deve ser impositivo e sim dialógico, embora seja notável que, como expõe Russo, Mendes e Fernandes (2020), há predileção por um etnocentrismo visto como algo normalizado e pouco questionado. Tal posição está longe do ideal, e, em contextos que envolvam pessoas quilombolas, ou outros grupos, chega a ser algo ainda mais desafiador, pois estas pessoas estão em um contexto cultural muito diverso, e tais práticas educativas são dificilmente aceitas, além de representarem uma forma antiética e dominadora da prática educacional. Reitera-se que “[...] é necessário entender a importância de considerarmos as propostas curriculares orgânicas à esfera do cotidiano, do simbólico e do sagrado do povo em questão” (Russo; Fernandes, 2020, p. 11).

Com base nesses desafios compreendidos pela literatura científica, entendemos que o Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) pode diminuir algumas dessas dificuldades ou mesmo contribuir desde que respeite as singularidades do território para a reparação do direito de ser diferente, quilombola, reconhecido socialmente e nas propostas de letramento e alfabetização. Silva (2015, p. 105) explica que “O PAIC estabelece os padrões de desempenho

esperados dos alunos ao final do processo de alfabetização, os quais indicam se a meta de alfabetização estabelecida foi cumprida ou não”. Além disso, destaca-se que esse programa busca reduzir a evasão escolar alfabetizando os jovens na idade certa, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental.

Silva (2015) elenca os eixos estruturantes do PAIC a partir das diretrizes propostas pelo Estado do Ceará (2012). Com base nisso, o Quadro 1 elenca tais eixos, bem como possibilidades para se refletir inicialmente sobre a alfabetização de crianças quilombolas.

Quadro 1 - Eixos do PAIC e ações possíveis

EIXO	AÇÕES
Gestão Municipal da Educação	As ações desse eixo devem, primeiramente, possibilitar formações para que os professores tenham conhecimento metodológico para ensinar em contextos que envolvam a educação de crianças quilombolas, entendendo as variedades e singularidades que fazem parte desse contexto.
Avaliação Externa	A avaliação externa pode ocorrer de modo colaborativo, com os sujeitos que formam os quilombos, além de diálogos entre educadores, como uma rede, para compartilhar boas práticas e possibilitar mudanças e melhorias internas, quando necessário, assim como auxiliar outras escolas e professores.
Formação do Leitor	Formar leitores envolve atração, afeto, diálogo, conexão e identificação. Para tanto, é importante que as escolas das comunidades quilombolas ofereçam livros e histórias que mostrem que quilombolas também possam protagonizar livros e afins. Além disso, é importante que haja locais como bibliotecas para que se possa fortalecer essa aproximação com o livro e a leitura, formando assim um leitor.
Educação infantil	A educação infantil deve ser vista como o primeiro contato de quilombolas com a educação formal, logo, é importante que tudo seja apresentado com cautela, responsabilidade e ética, tanto para as crianças quanto para os seus responsáveis.
Alfabetização	A alfabetização deve considerar, antes disso, a leitura de mundo, isto é, o contexto em que os alunos estão inseridos. Desse modo, o processo educacional deve estar em diálogo com o que as crianças quilombolas vivem. Entender ainda que pode haver dialetos que devem ser considerados como uma forma válida de comunicação e serem também considerados nesse processo de aprender a ler e a escrever.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O PAIC é uma Política Pública instituída por lei que, embora seja generalista, pode dar contribuições para a educação escolar quilombola, fortificando práticas que respeitem a diversidade e um ensino personalizado de acordo com as singularidades de cada um desses povos. No entanto, podemos enfatizar a similaridade que estes povos trazem consigo deste período, pelo contexto em que estavam inseridos, seja de opressão, escravização, catequização e até mesmo de extermínio. Diante desse contexto, a memória é perene, assim como a história e a cultura dessas comunidades. Portanto, persistir em uma educação formal pautada exclusivamente na narrativa histórica dominante desconsidera a riqueza de saberes e experiências que compõem sua identidade. É, portanto, necessário o fortalecimento de ações governamentais com políticas públicas voltadas à educação, com a atuação dos professores e as necessidades educacionais de quilombolas porque derivam de fatores históricos, sociais e culturais que exigem uma abordagem pedagógica específica e inclusiva. Durante séculos, essas populações foram marginalizadas, enfrentando desafios como a falta de acesso à educação de qualidade, a invisibilidade de sua história e cultura nos currículos escolares e a desigualdade socioeconômica que impacta diretamente seu desenvolvimento educacional. Nesse tocante, cada categoria apresentada anteriormente pode ser desenvolvida de modo a maximizar o viés dialógico e emancipatório na prática educativa e docente.

Moreira *et. al.* (2017) relatam a experiência do PAIC na cidade de Jaguaribe, no interior do Estado do Ceará, mostrando que o programa teve resultados exitosos no referido município cearense. Diante disso, entendemos que “[...] a abrangência do Programa mostra que o processo de alfabetização não pode acontecer de forma isolada, mas muitas ações devem ser integradas para que esse direito seja garantido” (Moreira *et. al.*, 2017, p. 60). Isso mostra que, ao direcionarmos o programa para as comunidades quilombolas e com outros povos, o respeito pela diferença e a compreensão desse contexto é fundamental para que o programa também seja exitoso.

Alfabetização é, como mencionado no princípio deste estudo, um direito de todos e de grande importância para o desenvolvimento social, cultural, econômico, além de permitir a participação mais ativa dos sujeitos nas questões do cotidiano. Entretanto, quando falamos de educação quilombola, muito ainda se tem para caminhar, avançar e garantir efetivamente esse direito aos respectivos povos.

Nesse contexto, a Lei nº 10.639/2003, que completou recentemente mais de duas décadas de vigência, representa um marco legal no combate ao apagamento histórico dos povos afrodescendentes ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas da educação básica. Essa legislação busca romper com a lógica

eurocêntrica predominante nos currículos escolares e promover uma educação antirracista, reconhecendo e valorizando as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira.

No entanto, apesar dos avanços legais, o desafio da efetiva implementação dessa proposta permanece, especialmente em contextos historicamente negligenciados pelas políticas educacionais, como as comunidades quilombolas. A contemporaneidade exige ações concretas do Estado para garantir que os povos historicamente oprimidos sejam não apenas reconhecidos, mas também reparados. Isso implica revisitar o passado sob uma perspectiva decolonial, que questione as narrativas oficiais e dê lugar às vozes antes silenciadas.

É nesse sentido que a escola, especialmente em territórios quilombolas, assume um papel fundamental na promoção de uma educação que respeite e valorize os saberes ancestrais. A atuação da professora Lua, da Escola Osório Julião, é exemplo disso. Ao ser questionada sobre como tem trabalhado a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e africana, ela afirma:

Diariamente estamos trazendo o nosso fazer docente e pedagógico. Agregando a nossa cultura nas aulas, entrelaçando nos objetos de conhecimento que se fazem presentes nos alinhamentos mensais. Faço sempre a junção da temática do PNLD, ligando elementos para a nossa realidade local, como a nossa cultura, vivência da comunidade, a memória da nossa história deixada e repassada pelos nossos Guardiões da Memória. Também uma forma é, em toda sala, trazer os traços do povo negro, a nossa identidade, em traços, cores (Lua, 2024).

A fala da professora revela uma prática pedagógica alinhada aos princípios da interculturalidade crítica, em que o conhecimento escolar dialoga com os saberes locais, reconhecendo a importância da memória coletiva e da identidade quilombola na formação dos estudantes. Essa perspectiva rompe com abordagens superficiais ou pontuais do conteúdo e se consolida como prática cotidiana, incorporando os valores culturais e históricos da comunidade.

No âmbito das políticas públicas, observa-se que há esforços institucionais para a inclusão desses conteúdos, ainda que, muitas vezes, de forma padronizada e insuficiente diante das especificidades de cada território. Segundo uma das formadoras do PAIC, “As escolas trabalham seguindo as orientações do Formador das Áreas Humanas” (Mar, 2024).

Já a formadora Terra amplia essa explicação ao relatar que:

Hoje, conforme a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trabalhamos sim, no aconchego literário, os livros de Prosa, PAIC e Poesia, as canções que podem ser trabalhadas e atividades dos cadernos Aprender Brincando e Explorando Saberes do Programa PAIC Integral (Terra, 2024).

As respostas das formadoras evidenciam que há materiais e diretrizes disponíveis, mas também indicam que a forma como são trabalhados depende diretamente do comprometimento e da intencionalidade pedagógica de cada docente. Isso reforça a necessidade de formação continuada específica para a educação das relações étnico-raciais, especialmente em contextos como o quilombola, em que o reconhecimento identitário e a valorização da cultura são elementos fundantes do processo educativo.

Dessa forma, é imprescindível que programas como o PAIC explicitem em suas diretrizes as particularidades da educação escolar quilombola, de modo a garantir que práticas pedagógicas antirracistas, interculturais e socialmente comprometidas sejam incentivadas, valorizadas e sustentadas por políticas públicas estruturante

3.1 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL OSÓRIO JULIÃO

Em consonância com extratos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da E. E. I. F. Osório Julião, objeto do estudo, apresentamos algumas das principais características do ambiente. Inicialmente na Figura 1, apresentamos os dados gerais de identificação.

Figura 1 - Dados de identificação da Escola Osório Julião

<u>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</u>	
Nome: Escola de Ensino Infantil e Fundamental Osório Julião.	
Endereço: S/N. Comunidade Quilombola - Serra do Evaristo	
CEP: 62760-000	Contato: e-mail: escola@org
Dependência Administrativa: Municipal	
Registro CNPJ: 03116518/0001-81	Inep: 23053135.
Entidade Mantenedora: Secretaria de Educação/Prefeitura Municipal de Baturité	
Município: Baturité – Ceará	Crede: 08 (Baturité – Ceará)
Funcionamento: Diurno	Dia da Semana: Segunda-feira a Sexta-feira.
Horário de Atendimento: 07h00min a 11h00min e 13h00min a 17h00min.	
Ato de Renovação do Credenciamento: Parecer nº. validade até 31/12/2020.	
Nível de ensino ofertado: Educação Infantil e Ensino Fundamental.	

Fonte: EEIEF Osório Julião (2020).

A escola está localizada na Comunidade quilombola da Serra do Evaristo, a 9 km do centro de Baturité/CE. Anteriormente denominada Escola de Ensino Fundamental Municipal 15 de novembro, tendo o seu nome alterado, no ano de 2018, para homenagear Osório Julião, morador que doou o terreno em junho de 2017.

A escola atende crianças de 2 a 5 anos na Educação Infantil e oferece Ensino Fundamental de 1º a 9º ano, com 138 alunos matriculados em 2024. Possui três professores efetivos e treze temporários, um vigia efetivo e um temporário, uma merendeira efetiva e uma auxiliar temporária, quatro auxiliares de serviço, sendo dois efetivos e dois temporários, uma diretora que participou do processo seletivo do município e é quilombola e um coordenador pedagógico. A estrutura física inclui dez salas de aula, sendo uma sala anexa no prédio da associação, vizinho à escola, sala da diretoria e dos professores em um único espaço, cinco banheiros (incluindo um para banho e outro para os funcionários), cantina, quadra coberta, sala do Assistente Educacional Especializado e um almoxarifado.

A escola promove a preservação da cultura local, integrando-a ao currículo por meio de diversos projetos como Leitura, Agrinho, Mais Alfabetização, Mais PAIC e Cultura na Escola. Além disso, trabalha a educação patrimonial ao longo do ano.

Dentre os pressupostos abordados no PPP, destacamos:

A educação deve voltar-se aos interesses da comunidade que mediante à realidade social encontre no processo educativo um grande aliado, havendo a necessidade de basear-se em questões que interessem ao próprio indivíduo das comunidades Quilombolas Campo: defesa do meio ambiente, tecnologias agrícolas, novas máquinas, exercício político e cidadania. Esta estrutura deve respeitar os hábitos tradicionais da comunidade quilombola, as diferenças regionais, como os horários, a valorização do mundo negro e rural, a metodologia do ensino e um calendário que respeite o ciclo da agricultura (EEIEF Osório Julião, 2020).

Ainda segundo o documento, a educação escolar quilombola é dever do Estado, de acordo com o art. 208 da CF de 1988, devendo aos critérios de flexibilidade na sua organização escolar, em conformidade com o Art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB), seguindo as orientações gerais prescritas nos Artigos 24, 26 e 26-A. Por conseguinte, a Educação Escolar Quilombola “pode ser entendida como uma modalidade alargada, pois, dada sua especificidade, abarca dentro de si todas as etapas e modalidades da Educação Básica e, ao mesmo tempo, necessita de legislação específica que contemple as suas características” (EEIEF Osório Julião, 2020, p.9). Assim, considerando as particularidades da vivência e realidade quilombolas, a educação a ser ofertada e garantida a essas comunidades atende às etapas correspondentes aos diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional da Educação Básica, quais sejam:

- a) Educação Infantil, que compreende: a creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a pré-escola, com duração de 2 (dois) anos, atendendo crianças de 4 (quatro) anos até 5 (cinco) anos e onze meses.

- b) Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais.

Dentre as propostas voltadas ao ensino, os alunos quilombolas “podem aprender à sua maneira, ou seja, o currículo vivo do seu cotidiano constrói a identidade de uma escola que lhes acolha” (EEIEF Osório Julião, 2020, p.10), onde podem ir a uma escola não mais estranha ao seu cotidiano, pois no ambiente eles se identificam, dialogam, conhecem e se conhecem, inclusive como grupo. Por entender-se que tal identificação mostra-se pertinente para a organização comunitária que, sabendo quem é, também saberá o que quer, possibilitando a um grupo que tem a voz de suas reivindicações, tornar-se apto, a partir disso, a buscar e assumir sua autonomia.

Isto posto, a escola propõe ações destinadas à viabilização da Educação Quilombola, tais como: a) Aproximação do ensino com a realidade das crianças; b) Valorização dos saberes ancestrais; c) Abertura da escola para a participação ativa da comunidade; d) Contato com outras escolas quilombolas e rurais para a troca de experiências; e e) Promover a valorização do negro ontem e hoje.

O acompanhamento técnico e pedagógico é executado pelos órgãos municipais, Secretaria Municipal de Educação, para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na Escola Osório Julião, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Relações Étnico raciais/2004 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola/2012.

O PPP prevê as ações realizadas, visando uma implementação pedagógica que desafie os educadores na criação de novas formas de aprendizado, valorizando os saberes ancestrais da comunidade, a luta por uma infraestrutura mais adequada, promoção de um estudo sobre a Lei 10.639/2003 com as temáticas da história e cultura africana e afro-brasileira, o contato com outras comunidades quilombolas da região a fim de trocar experiências e conhecimentos, bem como promover a valorização deste grupo cultural e historicamente.

A identidade étnica e autoafirmação da identidade como prática cotidiana em sala de aula, assim como do patrimônio material e imaterial da comunidade quilombola, promovem rodas de conversa e eventos culturais relacionados ao Dia da Consciência Negra. Toda a proposta do PPP foi desenvolvida em conformidade com a BNCC e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) trazem diretrizes fundamentais para a abordagem das questões étnico-raciais na educação, reforçando o compromisso com uma escola que valoriza a diversidade, combate ao racismo e promove a equidade. A BNCC, em consonância com a Lei

10.639/2003, estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todos os níveis da educação básica. O documento reconhece a importância da valorização das identidades e culturas desses povos, defendendo uma abordagem transversal que permeia diferentes componentes curriculares. A BNCC incentiva práticas pedagógicas que promovam o respeito às diferenças e o reconhecimento do protagonismo histórico e cultural da população negra, garantindo que os estudantes quilombolas tenham suas vivências e conhecimentos representados no ambiente escolar. Já o DCRC, enquanto diretriz específica para o Estado do Ceará, alinha-se à BNCC, mas adapta seus princípios à realidade sociocultural local. O documento enfatiza a necessidade de uma educação antirracista, que desconstrua estereótipos e possibilite o fortalecimento das identidades étnico-raciais. Ele propõe a implementação de práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos estudantes, incluindo a promoção de eventos culturais, rodas de conversa e atividades que valorizem o patrimônio material e imaterial das comunidades quilombolas. Ambos os documentos ressaltam que a educação deve ser um espaço de reconhecimento, respeito e afirmação das identidades negras e quilombolas, garantindo que os processos de ensino e aprendizagem estejam alinhados à luta por justiça social e igualdade de oportunidades. Assim, a implementação dessas diretrizes no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas quilombolas é essencial para a construção de uma educação mais inclusiva e representativa.

Na abordagem do conhecimento, a aprendizagem é tida por meio da ação humana e apropriação ativa e criativa, o tratamento dos saberes como instrumentos de mediação, a atuação do professor como forma de aprofundar conhecimentos sobre as teorias pedagógicas para contribuir para o fenômeno educativo, visualizando a realidade como interdisciplinar e na busca de qualificar o trabalho docente por meio da articulação entre o ensino e pesquisa.

3.2 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA: PROFESSORES ALFABETIZADORES, FORMADORA MUNICIPAL E FORMADORA REGIONAL

“Levanto minha voz, não para que eu possa gritar, mas para que aqueles sem voz possam ser ouvidos”

Malala Yousafzai

Nesta seção, iremos conhecer um pouco sobre os sujeitos da pesquisa, com os respectivos códigos de representação, para fins de identificação no transcurso da análise dos dados.

Quadro 2 - Identificação dos sujeitos da pesquisa

Nº	Perfil	Código
1	Professora da turma multisseriada (1º. e 2º. ano) da Escola Osório Julião	Lua
2	Professora de apoio da turma multisseriada (1º e 2º ano) da escola Osório Julião	Estrela
3	Formadora da Secretaria Municipal de Educação de Baturité	Mar
4	Formadora regional do PAIC (Crede 08)	Terra

Fonte: elaborado pela autora (2024).

No intercurso de aplicação dos questionários, foi solicitado aos participantes da pesquisa que contassem um pouco da sua história, vivências e fatos relevantes durante a experiência profissional. Os resultados estão organizados em quadro que apresentaremos a seguir.

Quadro 3 – História, vivências e fatos relevantes da experiência e vida profissional

Identificação	Vida e Formação
Lua	Filha de agricultor aposentado e de uma professora aposentada, nascida no Quilombo Serra do Evaristo aos 10 de setembro de 1990, nasceu, cresceu e mora até hoje no Quilombo, onde tem muito orgulho de suas raízes, cultura e história. Formada em Pedagogia, e pós-graduada em neuropsicopedagogia pela FMB (Faculdade do Maciço de Baturité), ama a profissão. Segundo o seu depoimento, diz: “Sou professora com muito amor. Minha mãe foi e é minha maior inspiração pela educação, pois ela trabalhou 31 anos da sua vida como professora e eu cresci nesse universo. Ajudava minha mãe a fazer as atividades dos seus alunos e algumas vezes a substituí na sua sala. Foi esse amor e inspiração que me levaram a querer seguir essa linda e desafiadora profissão, uma missão de amor. Sou e estou como professora há 3 anos na minha amada Escola Osório Julião, a qual sou fruto desse chão, dessa escola.

Identificação	Vida e Formação
	Hoje estou como professora. Porém, antes, já trabalhei em projetos como o Mais Educação no ano de 2019. Durante os meus estágios, sempre estive presente na minha escola, ajudando e me doando. Pretendo, com vida e saúde, seguir firme, forte e com muito amor na minha profissão, pois acredito na educação e no ato de educar com amor, pois não é fácil, é um processo desafiador, mas cheio de alegria". A respondente 1 é professora titular da sala de alfabetização desde o ano de 2022, tendo passado a integrar o quadro de pessoal da escola, após o afastamento, no período da pandemia, da professora anterior destas turmas, a qual exerceu a função no período compreendido entre os anos de 2013 e 2021. Este ano, atua como professora das turmas de 1º e 2º ano, sendo uma turma multisseriada, e, como professora P2 da turma Infantil II e III anos (unificada).
Estrela	Cursando pedagogia na FMB é Professora de apoio. No ano de 2022, foi contratada para trabalhar como auxiliar de serviços gerais na escola. Dias depois, em conversa com a diretora, foi proposto para ser cuidadora de uma criança com espectro do autismo. Um grande desafio que ela ama até hoje. Segundo seu relato, afirma: “Foi um desafio para mim, pois até aquele dia não tinha tido contato direto com uma criança atípica. Mas este desafio me fez perceber e descobrir um mundo vasto de sabedoria e busca. Após um mês fazendo o que a professora dizia para eu fazer, parei e pensei: por que tem que ser assim? É preciso fazer diferente. Comecei a realizar cursos e a aprender mais sobre como lidar no dia a dia com ele, muitas vezes me deparando com seus desafios diários. Cada vez mais me empenho em me instruir para proporcionar a ele tudo possível no ambiente escolar junto aos seus amigos. Hoje, nos conhecemos tão bem que sei quando ele está feliz ou triste. Cada grito que ele dá, cada abraço espontâneo que recebo (ele não gosta de dar abraços)... Neste mês, completam-se dois anos que estamos nessa troca diária de aprendizagem, carinho e afeto, com responsabilidade e compromisso.”
Mar	28 anos, nascida em Baturité-CE é formada em Pedagoga pela Faculdade UNIASSELVI. Atua na área da Educação há 10 anos. Começou em 2014, com 17 anos de idade. “Lecionei em turmas da Educação Infantil e

Identificação	Vida e Formação
	Fundamental I na Escola Risco e Rabisco (Particular em Baturité). Fui Coordenadora Pedagógica no CEI Rocilda Germano Arruda e logo em seguida, passei a ser Formadora de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais na Secretaria Municipal de Educação em Baturité”.
Terra	Professora da Educação Básica é concursada do MUNICÍPIO DE BATURITÉ e lotada na EMTI BETEL, nos anos iniciais, na turma do 2º ano C. Graduada em Letras e Inglês pela Universidade Vale do Acaraú, é especialista em Gestão Escolar pelo PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO A DISTÂNCIA PARA GESTORES ESCOLARES - PROGESTÃO / UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ - UECE e, em Língua Portuguesa, Arte e Educação pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Atualmente, é Formadora Regional do CICLO DE ALFABETIZAÇÃO da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – Centros Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE 8) da cidade de Baturité, com eixos nas Áreas de atuação: Alfabetização, Linguagens, Formação, Avaliação, Planejamento e Acompanhamento pedagógico nos treze municípios do MACIÇO DE BATURITÉ. “Estou na Educação há mais de 26 anos e no PROGRAMA PAIC faço parte há mais de 17 anos, como professora, gestora e agora Professora-Formadora. Amo ser professora, pois tenho a oportunidade todos os dias de fazer a História ou mudar a História, poder transformar realidades, despertar sonhos e impactar no futuro de muitos alunos. É ter vocação, sabedoria e nos reinventar com MUITO AMOR”.

Fonte: Elaborada pela autora 2024

O texto apresenta relatos marcantes de educadoras que atuam na rede municipal de ensino, evidenciando suas trajetórias, desafios e compromissos com a educação. As histórias destacam a importância da formação continuada e da dedicação profissional no processo de alfabetização e inclusão escolar.

A trajetória de Lua exemplifica a valorização da identidade quilombola e a influência familiar na escolha da docência. Seu relato revela o impacto da educação no fortalecimento cultural e social da comunidade, além do compromisso com a escola onde estudou e hoje leciona. A vivência de Estrela, por sua vez, ilustra o processo de descoberta e adaptação na

educação inclusiva. Seu envolvimento com uma criança autista demonstra sensibilidade, busca por formação e desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas para promover um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. Já Mar apresenta um percurso profissional diversificado, passando por diferentes níveis da educação e funções pedagógicas, o que evidencia sua experiência e comprometimento com a aprendizagem dos estudantes. Sua trajetória ilustra como a atuação em diferentes contextos contribui para a construção de uma visão ampliada da educação e do desenvolvimento infantil. Por fim, Terra traz uma vasta experiência no campo da alfabetização e gestão escolar. Sua atuação no PAIC e na formação de professores demonstra um compromisso contínuo com a qualificação docente e a implementação de estratégias eficazes para o ensino da leitura e escrita. Sua visão sobre a educação como um espaço de transformação e construção de sonhos reforça o papel essencial dos educadores na sociedade.

Os relatos apresentados evidenciam que a educação é um campo de desafios, mas também de conquistas e realizações. A dedicação dessas profissionais reflete o compromisso com uma educação de qualidade, respeitando a diversidade e promovendo inclusão e oportunidades para todos os estudantes.

3.3 ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA OSÓRIO JULIÃO: ANÁLISE DOS ÍNDICES ESTADUAL, MUNICIPAL E REGIONAL

Na análise de conteúdo realizada com base nos passos propostos por Bardin (2016), seguimos uma metodologia que envolveu três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. Esse processo permitiu uma compreensão mais aprofundada dos relatos coletados, destacando temas centrais na experiência dos professores e na dinâmica pedagógica da escola.

Na fase de pré-análise, foi feito um primeiro contato com o material que incluiu os depoimentos das professoras e formadoras, bem como das observações de campo registradas no diário. Essa leitura flutuante inicial teve o objetivo de identificar padrões e conceitos-chave como a identidade cultural, a formação continuada dos professores e os desafios da educação inclusiva e multisseriada. Os relatos, especialmente da professora Lua, destacaram a importância das raízes quilombolas na construção de uma identidade docente comprometida com a valorização da cultura local. Ao mesmo tempo, emergiu o papel fundamental da formação continuada como indicado pela professora Estrela, que atribui à sua preparação e

constante atualização o sucesso em sua prática pedagógica, principalmente no trabalho com crianças com necessidades especiais.

Na exploração do material (Apêndices A e B), esses temas foram organizados e categorizados de maneira sistemática. A categorização foi feita com base nos temas recorrentes observados nos depoimentos. A identidade cultural foi uma das categorias mais fortes, com relatos que evidenciam como a cultura quilombola influencia a trajetória dos professores e permeiam suas práticas pedagógicas como visto na inclusão de elementos culturais locais nas atividades diárias como o hino da negritude. Outra categoria essencial foi a formação continuada, com o PAIC sendo mencionado de forma recorrente como um pilar para o desenvolvimento profissional dos professores, oferecendo tanto suporte teórico quanto prático. Além disso, a educação inclusiva e multisseriada surgiu como uma categoria que reflete os desafios enfrentados em sala de aula, especialmente no acompanhamento de alunos com ritmos de aprendizagem distintos e crianças com necessidades especiais, como descrito pela professora Estrela em sua atuação como cuidadora de uma criança com autismo.

Já na fase de tratamento dos resultados, realizamos uma interpretação detalhada dos dados, com base nas categorias estabelecidas. A identidade cultural dos professores, em especial daqueles que são oriundos da comunidade quilombola, revelou-se um fator de grande influência na construção de suas práticas pedagógicas. Esse pertencimento à comunidade e a valorização das tradições locais aparecem como motivadores para o compromisso com a educação e a transformação social, conforme apontado no relato da professora Lua, que se vê como fruto da escola onde atua.

No que diz respeito à formação continuada, os depoimentos reforçam a importância do PAIC, que, segundo as professoras e formadoras, oferece um suporte indispensável para a melhoria da prática pedagógica, especialmente na alfabetização. Contudo, os relatos também indicam que há lacunas a serem preenchidas como a necessidade de maior ênfase na diversidade cultural e nas questões étnico-raciais, algo ainda pouco abordado nas formações, conforme indicado pelas participantes.

A formação continuada desempenha um papel fundamental na qualificação da prática docente, especialmente no que diz respeito à alfabetização em contextos social e culturalmente complexos como o das comunidades quilombolas. Os depoimentos coletados junto às professoras e formadoras reforçam a relevância do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) como espaço de atualização e aprimoramento pedagógico. A professora Lua, por exemplo, destaca que:

É de muita importância, pois através das formações, nossas crianças têm o suporte necessário e eu também enquanto professora, pois através da formação continuada, estou sempre me atualizando, em relação ao processo de alfabetização, para alcançar avanços nesse processo para nossas crianças (Lua, 2024).

Sua fala evidencia o papel da formação continuada não apenas como ferramenta técnica, mas como possibilidade de reflexão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo diretamente para o desenvolvimento das crianças quilombolas. A atualização constante da professora permite que ela reavalie suas práticas, adeque metodologias e responda às necessidades específicas de seus alunos, respeitando suas trajetórias e identidades.

As formadoras do PAIC também ressaltam a importância da formação continuada para o fortalecimento da prática pedagógica. Mar afirma que o objetivo das formações é: “Reforçar a qualidade do ensino e melhorar a aprendizagem dos estudantes das redes municipais do Estado do Ceará através de proveitosas formações” (Mar, 2024).

Já a formadora Terra detalha como essa contribuição se dá na prática docente: “Identificar o que cada criança da turma já sabe (fazer diagnose); realizar atividades com foco no sistema de leitura e escrita (por nivelamento); trabalhar com sequências didáticas dentro dos níveis de aprendizagem” (Terra, 2024).

Essas observações mostram que as ações do PAIC buscam oferecer suporte técnico e metodológico aos professores alfabetizadores, com vistas a promover intervenções pedagógicas mais eficazes e baseadas em diagnósticos precisos. Entretanto, ao abordar a temática da diversidade cultural, elemento central no processo de construção de uma educação antirracista, surgem críticas quanto à forma como essa dimensão tem sido tratada nas formações oferecidas.

Questionada sobre como as formações do PAIC abordam a diversidade cultural, a professora Lua é enfática: “Na minha opinião, trabalham ainda de maneira tímida. Precisamos ter mais livros trazendo essa diversidade cultural; formações mais específicas para os docentes” (Lua, 2024). Sua resposta aponta para uma lacuna relevante: a ausência de materiais didáticos e conteúdos formativos que contemplem, de modo consistente, a riqueza cultural das comunidades quilombolas e outros grupos historicamente marginalizados. A formadora Mar, por sua vez, reconhece que: “Em algumas formações, são incluídas temáticas que abordam esse assunto” (Mar, 2024).

Já a formadora Terra adota uma visão mais otimista: “A diversidade cultural está presente em todos os temas abordados na formação continuada do PAIC, pois a BNCC nos trouxe com maior ênfase em uma de suas competências e habilidades” (Terra, 2024).

As falas indicam percepções distintas sobre a efetividade com que o tema é tratado, revelando uma tensão entre a proposta curricular oficial e sua aplicação no cotidiano escolar. Essa discrepância evidencia a necessidade de aprofundamento da abordagem da diversidade nas formações continuadas, de modo a ir além do cumprimento formal de diretrizes e promover, de fato, práticas pedagógicas que valorizem a cultura quilombola, combatam o racismo e fortaleçam a identidade das crianças negras desde os primeiros anos escolares.

Dessa forma, embora a formação continuada oferecida pelo PAIC represente um avanço na política de alfabetização, especialmente no Estado do Ceará, ela ainda precisa ser aprimorada em relação à integração da diversidade cultural e das questões étnico-raciais, particularmente no contexto das escolas quilombolas. A escuta das professoras que atuam diretamente nesses territórios deve ser valorizada como instrumento para orientar melhorias que tornem essas políticas mais sensíveis às especificidades locais.

A educação inclusiva e multisseriada apresentou-se como um dos maiores desafios. A complexidade de lidar com diferentes níveis de aprendizagem dentro da mesma turma, somada à inclusão de alunos com necessidades especiais, foi um ponto destacado como exigente, mas essencial para a construção de uma educação mais equitativa. As professoras relataram a importância da formação continuada para enfrentar essas demandas, mas indicaram que o apoio ainda é insuficiente para lidar com as particularidades de uma sala de aula tão diversificada.

A história pessoal e profissional das participantes mostra como as experiências vividas influenciam sua prática pedagógica. Lua, por exemplo, expressa um profundo vínculo com sua identidade cultural e com a profissão de professora, inspirada por sua mãe, também docente. Essa herança cultural e familiar tem um impacto direto em sua concepção de educação, que é vista como uma "missão de amor" e um "processo desafiador". Estrela, por outro lado, traz à tona a relevância do contato com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e como essa experiência transformou sua visão sobre a educação inclusiva. Essa abordagem reflete a importância de se adaptar às necessidades dos alunos, algo que se alinha às teorias educacionais contemporâneas que defendem a centralidade do aluno e a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e diferenciadas (Freire, 1987).

Outro tema relevante diz respeito à formação continuada e seu impacto nas práticas pedagógicas. Todas as participantes indicam que a formação continuada, especialmente dentro do contexto do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), é fundamental para sua atualização e aprimoramento profissional. Lua menciona como as formações fornecem suporte teórico e prático, permitindo que ela se sinta mais segura em sala de aula e preparada para enfrentar os desafios de uma turma multisseriada. Essa percepção está alinhada com os

princípios de formação continuada defendidos por autores como Nóvoa (1992), que ressaltam a importância do desenvolvimento profissional contínuo para a qualidade do ensino.

A diversidade cultural nas práticas pedagógicas também surge como um ponto de destaque. Lua discute como a cultura local e as tradições da comunidade quilombola são incorporadas em suas aulas, mostrando uma prática pedagógica que valoriza a história e a identidade dos alunos. Esse foco na valorização da cultura local é essencial para uma educação inclusiva e contextualizada, conforme discutido por teóricos como Boaventura de Sousa Santos (2004), que argumentam pela necessidade de uma educação que respeite e promova as culturas marginalizadas.

No entanto, os desafios ainda são evidentes, principalmente no que diz respeito à alfabetização em turmas multisseriadas e à inclusão de alunos com necessidades especiais, como indicado pelas participantes. A formação continuada é vista como uma solução parcial, mas os relatos sugerem que ainda há uma necessidade de maior suporte e de metodologias mais adequadas para lidar com a diversidade de ritmos de aprendizagem e com as especificidades culturais dos alunos quilombolas.

Essas observações indicam que, embora o PAIC tenha contribuído significativamente para a formação dos professores e para a melhoria da qualidade do ensino, ainda existem lacunas no que diz respeito à adaptação das metodologias para contextos culturais específicos e à inclusão efetiva de alunos com diferentes necessidades. A formação continuada deve, portanto, ser ampliada e aprofundada, incluindo abordagens mais específicas para as realidades quilombolas e para a educação inclusiva, conforme apontado por autores que defendem uma educação crítica e emancipadora (Freire, 1996a).

A compilação das respostas e análise das informações neles contidos revelam uma relação clara entre as experiências pessoais das professoras, sua formação continuada e suas práticas pedagógicas. No entanto, elas também evidenciam a necessidade de estratégias mais eficazes e contextualizadas para lidar com a diversidade cultural e as necessidades especiais dos alunos, especialmente em turmas multisseriadas e em comunidades quilombolas. Esses aspectos são essenciais para garantir uma educação de qualidade que respeite a identidade cultural dos alunos e promova a inclusão social e educacional.

Diante do exposto, apresentaremos os dados quantitativos concernentes aos resultados do SPAECE referentes aos anos 2013-2023, com o intuito de analisar se a formação continuada dos docentes da escola, objeto do estudo, tem influenciado no aprendizado dos alunos. Contudo, faz-se necessário explicar que, nos anos de 2020 e 2021, as avaliações não foram aplicadas, em virtude do contexto atípico, ocasionado pela doença de COVID-19 e foi nesse período que

também perdemos a professora alfabetizadora que atuou nas turmas de alfabetização no período de 2013 a 2021.

É importante destacar que os resultados apresentados neste estudo se referem aos alunos do 2º ano do ensino fundamental, uma vez que, devido à organização multisseriada adotada pela escola, as turmas são compostas por estudantes de diferentes séries e idades. Conforme observa Balardim (2020, p. 63), as turmas multisseriadas são “turmas heterogêneas constituídas por alunos de séries diferentes e de idades diferentes que dividem a mesma sala e, geralmente, o mesmo professor. Muitas vezes, há diferenças no nível de conhecimento até entre os estudantes da mesma série”. Esse modelo, embora necessário em contextos com número reduzido de matrículas por série, impõe múltiplos desafios à prática pedagógica, sobretudo no processo de alfabetização. A diversidade de faixas etárias, níveis de aprendizagem e necessidades específicas exige que o professor desenvolva estratégias didáticas diferenciadas e adaptáveis, capazes de atender aos distintos ritmos e perfis dos estudantes. Essa complexidade é ressaltada por Lua ao responder à pergunta do questionário sobre quais os maiores desafios que ela encontra em sala para alfabetizar as crianças quilombolas, afirmando que:

No momento são as turmas multisseriadas, pois requer uma atenção em dobro, que mesmo com uma auxiliar dentro de sala, ainda é um desafio. Alguns alunos têm o processo mais rápido de aprendizagem, outros mais lento. Também alguns déficits de atenção, autismo, TDAH, etc. (Lua, 2024).

A fala da professora Lua evidencia com clareza os desafios enfrentados no processo de alfabetização em contextos de turmas multisseriadas, especialmente em uma escola quilombola. Ao destacar a diversidade de faixas etárias, os diferentes ritmos de aprendizagem e a presença de alunos com necessidades específicas, como TDAH, autismo e dificuldades de atenção, Lua revela a complexidade cotidiana da prática docente. Mesmo contando com o apoio de uma auxiliar em sala, a professora aponta que a atenção necessária aos estudantes é redobrada, exigindo planejamento pedagógico flexível e estratégias didáticas adaptáveis. Sua reflexão reforça a importância de políticas de formação continuada que considerem a heterogeneidade das turmas e promovam práticas inclusivas e contextualizadas, capazes de acolher as singularidades dos sujeitos e de garantir uma alfabetização efetiva e equitativa para todas as crianças.

Consoante Souza *et.al.*, a escola com turmas multisseriadas revela um cenário distinto das políticas de seriação, as quais são comumente associadas à escolarização no Brasil. Para alguns, as classes multisseriadas são um fenômeno inexistente ou invisível; para outros, algo

estranho e impensável. No entanto, para um número significativo de pessoas que vivem em áreas afastadas dos centros urbanos, essa é a única forma de garantir a escolarização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assegurando o direito à educação. Na Figura 2, encontra-se explicitado o número expressivo de turmas dessa natureza no Brasil.

Figura 2 - Mapa geográfico com escolas com turmas multisseriadas no Brasil - 2012



Fonte: Lage e Boehler (2013, p. 10), a partir de dados disponibilizados pela Coordenação de Educação do Campo do MEC.

Ainda, segundo Souza *et. al.* (2017, p.22), referente aos dados do ano de 2014,

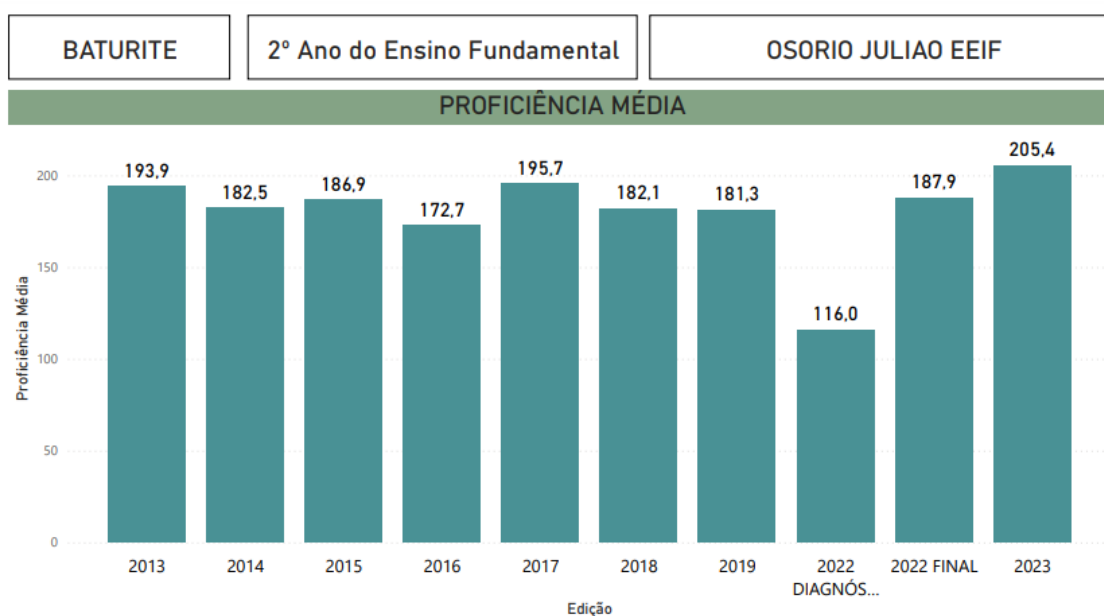
Constata-se uma grande predominância de turmas multisseriadas nas regiões Nordeste e Norte, que possuíam, em 2014, respectivamente 55,23% e 24,62% das turmas com esta configuração no Brasil. Os estados da Bahia, além dos estados Maranhão, Pará, Amazonas, Minas Gerais e Pernambuco lideravam o número de turmas multisseriadas no país em 2014, sendo que um percentual de 15,74% delas localizava-se na Bahia (Souza, *et al.*, 2017, p.22).

Após a devida caracterização do tipo de turma existente na EEIF Osório Julião, nos deteremos à análise dos resultados referentes à proficiência média e o padrão de desempenho dos estudantes neste interstício, concernentes ao método avaliativo do Governo do Estado, denominado SPAECE. Salientamos, ainda, que consoante o disposto no painel de monitoramento e avaliação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - ‘CAED digital’ do SPAECE, os resultados dos alunos são divididos em padrões de desempenho, que são eles: não alfabetizado, alfabetização incompleta, intermediário, suficiente e desejável. O padrão de desempenho intermediário (para alunos do 2º ano do ensino fundamental) significa que “os alunos ainda não demonstram um desenvolvimento satisfatório das habilidades

esperadas para sua etapa de escolaridade, demandando reforço para consolidar e sistematizar a aprendizagem em direção a uma formação adequada” (Ceará, 2024b). Já o desempenho desejável condiz à seguinte característica: “alunos conseguem atingir um patamar além do que é considerado essencial para sua etapa de escolaridade, sendo necessário proporcionar novos desafios a fim de manter seu interesse e auxiliá-los a aprimorar seus conhecimentos” (Ceará, 2024b).

Por conseguinte, os dados referentes à proficiência média e padrão de desempenho em leitura, do 2º ano fundamental, no período de 2013 a 2023, da EEIF Osório Julião, estão elencados no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Proficiência Média e padrão de desempenho em leitura - 2º ano fundamental



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Ceará (2023a).

Os dados indicam que, apesar das oscilações, a escola conseguiu manter um padrão de desempenho “Desejável” na maior parte das edições avaliadas. Em 2016, observou-se um decréscimo na proficiência, seguido por uma recuperação em 2017 e um aumento consistente a partir de 2022, chegando a uma proficiência de 205 em 2023, consolidando-se novamente no padrão “Desejável”.

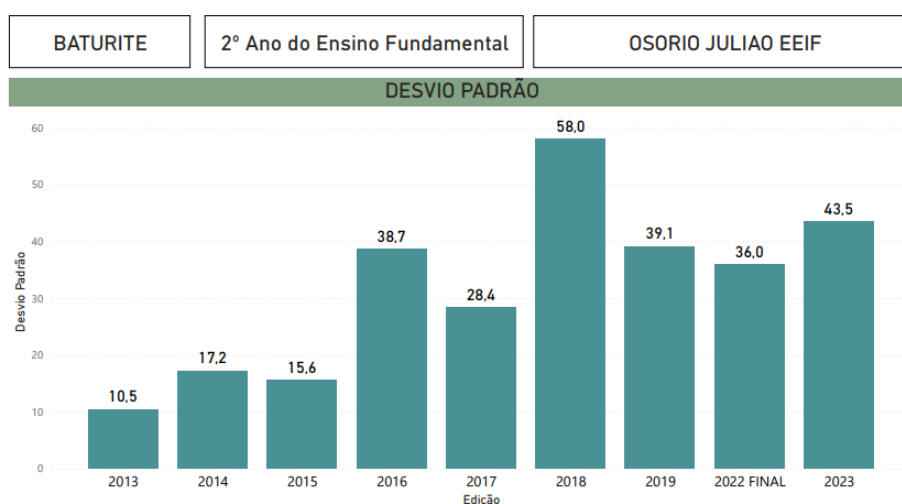
À luz dos teóricos, especialmente sobre formação continuada docente e alfabetização em contextos quilombolas, pode-se inferir que essa variação nos resultados está fortemente associada à formação continuada dos professores, oferecida pelo Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC). Conforme discutido na pesquisa, a formação continuada é essencial

para aprimorar as práticas pedagógicas, refletindo diretamente na qualidade da alfabetização, especialmente em contextos de vulnerabilidade social e cultural. Percebe-se, ainda, que a mudança de professora titular no ano de 2022 e os desafios enfrentados ao longo do processo de recomposição das aprendizagens, após o contexto pandêmico, podem ter impactos na alfabetização dos discentes.

Como a alfabetização nessas condições exige o domínio dos conteúdos, além da sensibilidade para com as particularidades culturais e históricas das comunidades atendidas pela escola, o progresso observado na proficiência dos alunos ao longo dos anos demonstra como a formação continuada pode contribuir para a superação dos desafios e a promoção de uma educação de qualidade.

Por sua vez, no Gráfico 2, encontra-se explicitado o desvio-padrão inerente à mesma avaliação.

Gráfico 2 - Desvio Padrão 2º ano fundamental (2013-2024)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Ceará (2023a).

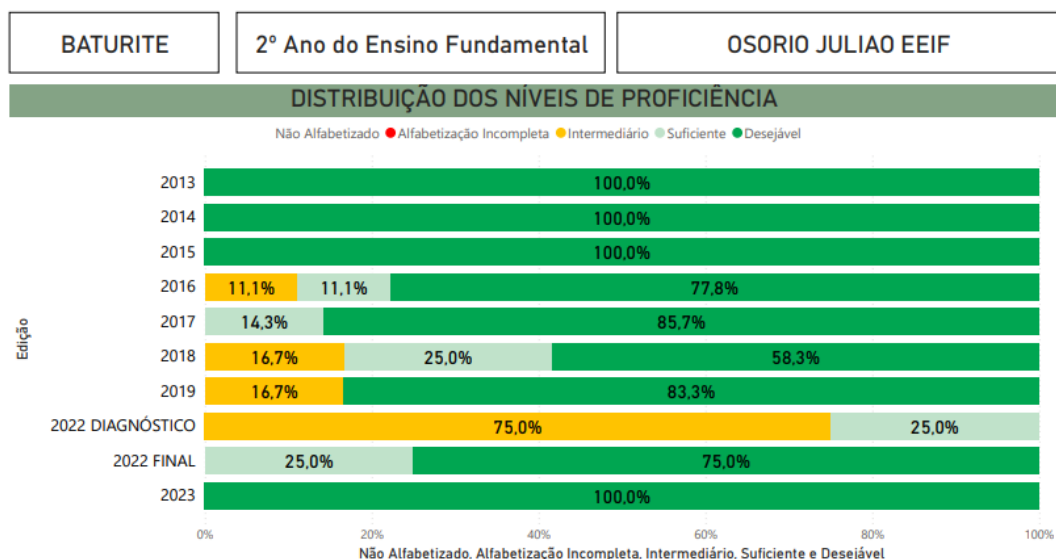
O desvio padrão indica a dispersão dos resultados, ou seja, o quanto as notas dos alunos variam em relação à média. Quanto maior o desvio padrão, maior a variação dos resultados entre os alunos; quanto menor, mais homogêneos são os resultados. Nesse sentido, os principais pontos observados no gráfico são: 1) no período de 2013 a 2015, o desvio padrão começou baixo, com 10,5 em 2013, mas apresentou um aumento gradual, chegando a 15,6 em 2015. Isso sugere que, nesse período, os resultados dos alunos começaram a mostrar uma variação ligeiramente maior, embora ainda em uma faixa relativamente baixa; 2) de 2016 a 2018, o desvio padrão teve um aumento significativo, chegando a 38,7 em 2016 e atingindo um pico de

58,0 em 2018. Esse aumento indica uma maior discrepância entre as notas dos alunos, sugerindo que alguns alunos tiveram desempenhos bem superiores ou inferiores à média. 3) já entre 2019 e 2023, após o pico de 2018, o desvio padrão começou a diminuir para 39,1 em 2019 e 36,0 em 2022. Contudo, em 2023, houve um novo aumento, com o desvio padrão subindo para 43,5. Isso sugere que, embora tenha havido uma estabilização após o aumento em 2018, a variação entre os desempenhos dos alunos ainda é considerável.

Por sua vez, o aumento significativo no desvio padrão em 2018, pode indicar uma mudança nos processos pedagógicos ou fatores externos que influenciaram o desempenho dos alunos de forma desigual. A variação nos anos seguintes, com uma leve redução até 2022 e um aumento em 2023, sugere que a escola continua enfrentando desafios para tornar o desempenho dos alunos mais homogêneo. Esse comportamento pode estar relacionado a diversos fatores, como mudanças no corpo docente, métodos de ensino ou políticas educacionais, e pode ser um ponto de atenção para as estratégias de intervenção pedagógica, visando reduzir essa variação entre os alunos e melhorar o desempenho geral.

O Gráfico 3 apresenta a distribuição dos níveis de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Osório Julião EEIF, de Baturité, entre 2013 e 2023.

Gráfico 3 - Distribuição dos níveis de proficiência 2º ano fundamental (2013 - 2023)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Ceará (2023a).

Os níveis de proficiência são classificados em cinco categorias: Não Alfabetizado, Alfabetização Incompleta, Intermediário, Suficiente e Desejável, em consonância com a escala de classificação disposta na Figura 3.

Figura 3 - Escala de classificação para avaliação da alfabetização

PADRÕES DE DESEMPENHO – 2º ANO				
Não Alfabetizado	Alfab. Incompleta	Intermediário	Suficiente	Desejável
Abaixo de 75	75 a 100	100 a 125	125 a 150	Acima de 150

Fonte: Ceará (2024b).

Percebemos que durante os anos de 2013 a 2015, todos os alunos foram classificados no nível "Desejável", indicando que a totalidade dos estudantes atingiu ou superou o nível esperado para a proficiência em leitura. Concernente aos anos de 2016 a 2018, observamos que a partir de 2016, há uma diminuição gradual do percentual de alunos no nível "Desejável". Em 2016, 11,1% dos alunos estavam nos níveis de "Alfabetização Incompleta" e "Intermediário", indicando que uma pequena parcela de alunos ainda estava em processo de alfabetização. Em 2017 e 2018, essa tendência continuou, com uma proporção crescente de alunos não atingindo o nível "Desejável". No ano de 2018, por exemplo, 16,7% estavam no nível de "Alfabetização Incompleta", e 25% no nível "Intermediário", mostrando um aumento na heterogeneidade dos resultados.

Por sua vez, no ano de 2022, a avaliação diagnóstica indicou que 75% dos alunos estavam no nível "Alfabetização Incompleta", uma queda acentuada em relação aos anos anteriores. No final de 2022, observou-se uma recuperação significativa, com 75% dos alunos no nível "Desejável", sugerindo que as intervenções pedagógicas ao longo do ano tiveram impacto positivo. No último ano, o gráfico mostra que todos os alunos atingiram o nível "Desejável", o que representa uma grande recuperação em relação aos anos anteriores.

Conforme discutido, o processo de alfabetização em comunidades quilombolas, como a do Município de Baturité, enfrenta desafios específicos relacionados à formação continuada dos professores e às metodologias aplicadas. A formação docente, em especial dentro do Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), pode ser caracterizada como de caráter fundamental para garantir a alfabetização plena, como apontado por Freire (1987), que destaca a necessidade de uma prática pedagógica crítica e reflexiva. O impacto positivo em 2022 e 2023 pode ser atribuído à efetividade dessas formações e à adequação das práticas pedagógicas ao contexto local.

O declínio observado entre 2016 e 2018 pode estar relacionado à falta de adaptação às necessidades específicas dos alunos ou à implementação insuficiente de metodologias

diferenciadas, como discutido por Saviani (2007), que aponta que a educação para comunidades subalternas, como os quilombolas, carece frequentemente de recursos pedagógicos adequados para atender às suas especificidades culturais.

No entanto, a recuperação evidenciada nos últimos anos, especialmente em 2023, demonstra o sucesso das intervenções pedagógicas, reforçando a importância da formação continuada dos professores, como defendido por Fernandes (2007), que argumenta que o desenvolvimento profissional docente é um processo dinâmico e permanente, essencial para a melhoria da qualidade educacional.

Esses resultados também vão ao encontro das reflexões de Frigotto (2005), que destaca a educação como um processo social vinculado às condições de vida dos sujeitos e que deve estar alinhado às necessidades da comunidade em que está inserido.

Tabela 1 - Evolução da proficiência em Língua Portuguesa SPAECE ALFA - 2014 a 2023

Abrangência	Edição							
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2022	2023
Ceará	174,5	181,4	186,9	195	195,1	210,5	192	225
CREDE 08	175,7	180,3	182,4	190,3	186,9	202,7	188	230
Município	158,5	152,4	158,0	159,3	166,5	183,6	160,4	205,6
Escola	182,5	186,9	172,7	195,1	182,1	181,3	188	205

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Ceará (2024b).

A tabela apresenta a evolução da proficiência em Língua Portuguesa dos alunos do 2º ano, conforme o SPAECE ALFA, de 2013 a 2023, com dados de quatro níveis de abrangência: Ceará, CREDE 08, Município e Escola. Observamos que, no Ceará, a proficiência apresentou um crescimento contínuo, passando de 174,5 em 2014 para 195,1 em 2018, e alcançando 210,5 em 2019. Após uma queda em 2022, com 192, houve uma recuperação em 2023, quando a proficiência atingiu 225. Esse movimento sugere melhorias progressivas até 2019, uma queda em 2022 e uma resposta efetiva para o aumento em 2023.

Por sua vez, na CREDE 08, a tendência foi semelhante à estadual, com a proficiência subindo de 175,7 em 2014 para 202,7 em 2019. Em 2022, houve uma queda para 188, mas, em 2023, a CREDE 08 apresentou o maior resultado da tabela, com 230. Comparada aos resultados estaduais, a CREDE 08 obteve números consistentemente mais altos, o que pode refletir um bom trabalho da gestão educacional regional.

Já em relação ao município, a evolução foi mais irregular, com uma queda de 158,5 em 2014 para 152,4 em 2015, seguida por um crescimento que chegou a 183,6 em 2019. Em 2022, a proficiência foi de 160,4, mas, assim como nas outras abrangências, houve uma recuperação em 2023, quando o município alcançou 205,6. Esse comportamento sugere que as medidas aplicadas mais recentemente tiveram impacto positivo nos resultados.

Na escola, o padrão também seguiu a tendência geral. Em 2017, a proficiência chegou a 195,1, mas diminuiu em 2016 e 2018, para 172,7 e 182,1, respectivamente. Em 2022, o número foi 188, e em 2023 a escola atingiu 205. O desempenho da escola ficou alinhado ao do município e da CREDE 08 no último ano, o que demonstra uma recuperação consistente.

Em resumo, tanto o Ceará, quanto a CREDE 08, o município e a escola seguiram uma trajetória de crescimento até 2019, enfrentaram uma queda em 2022, e conseguiram uma recuperação significativa em 2023. O desempenho da CREDE 08 se destacou ao longo dos anos, enquanto a escola conseguiu acompanhar as melhoras observadas no município e na abrangência regional, o que reforça a eficácia das políticas educacionais implementadas no período.

3.4 TECENDO RELAÇÕES ENTRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PAIC

A observação direta e o registro no diário (Apêndice C) foram realizados em seis momentos distintos, nos dias 16/02, 04/05, 12 e 25/06, 13 e 22/08 do ano de 2024. A análise dos dados obtidos no diário de campo revela uma experiência imersiva na rotina escolar da turma multisseriada, que envolve alunos do 1º e 2º anos do ensino fundamental da escola quilombola Osório Julião. Percebemos, inicialmente, a relação próxima entre a professora e seus alunos, refletida em pequenos gestos, como o acolhimento na porta da sala e o contato visual com cada criança e seus responsáveis. Esse acolhimento inicial demonstra um cuidado especial com a criação de vínculos afetivos, algo que, segundo teóricos da educação como Paulo Freire, é fundamental para a construção de uma aprendizagem significativa, pois fortalece a confiança e o respeito mútuo no ambiente de sala de aula.

Por sua vez, a dinâmica das atividades diárias, como a contação de histórias, o ditado de palavras e frases e a divisão da turma em grupos, revela uma prática pedagógica que valoriza tanto o trabalho coletivo quanto o individual. Enquanto, a utilização de diferentes espaços na sala, com os alunos do 1º ano posicionados à frente e os do 2º ano na parte de trás, sugere um esforço da professora para lidar com os diferentes níveis de desenvolvimento, respeitando as

necessidades de cada grupo de estudantes. Esse manejo de uma turma multisseriada, é um desafio apontado em vários estudos, e, é facilitado pela presença de auxiliares, que contribuem com o acompanhamento individualizado, especialmente no apoio a alunos com necessidades especiais, e alunos com dificuldades de aprendizagem como observado no caso de Borboleta e Joaninha.

Por conseguinte, outro aspecto relevante observado no diário de campo é a integração de atividades que promovem a cultura local, como o hino à negritude e a contextualização de conteúdos escolares com a vivência da comunidade quilombola. A aula sobre biografia, que trata da história de Osório Julião, patrono da escola, exemplifica essa contextualização. Ao utilizar um banner biográfico para introduzir o gênero textual, a professora além de ensinar os aspectos formais do gênero, também fortalece a identidade cultural dos alunos ao conectar o conteúdo com a realidade local. A observação da aluna Flor sobre a grafia do nome Osório com a letra "Z" reflete a atenção e o envolvimento dos alunos com o material, revelando uma construção ativa do conhecimento.

Em 25 de junho de 2024, foi realizada uma aula de campo que deu continuidade ao estudo da biografia trabalhada previamente em sala de aula. A professora havia informado anteriormente que levaria os alunos para conhecer a filha do Sr. Osório Julião, moradora do quilombo, com 97 anos de idade. A aula iniciou às 8h, com a chegada das crianças à casa da moradora. No pátio, as crianças entoaram a música de bom dia, o hino da negritude e realizaram uma oração. Nesse momento, sob o olhar atento da "guardiã do tempo" — como é chamada — foi marcado por uma profunda interação entre as gerações.

A seguir, os alunos se acomodaram no alpendre da casa, onde a Guardiã compartilhou memórias de sua vida e de seu pai, Sr. Osório Julião. Durante a conversa, os alunos demonstraram grande curiosidade, fazendo perguntas sobre idade, família, meio de transporte e brinquedos de infância, além de questões relacionadas à culinária e à religião, revelando uma profunda conexão com o contexto histórico e cultural da comunidade. Esse momento permitiu que as crianças contextualizassem a biografia em estudo com suas realidades, reforçando o vínculo entre o aprendizado escolar e a vivência comunitária, como sugerido pela literatura sobre educação quilombola.

O retorno à escola foi marcado pela comemoração dos aniversariantes do mês, uma prática significativa para os alunos, que se sentiram valorizados e celebrados no ambiente escolar. Esse tipo de atividade promove o senso de pertencimento e a construção de uma identidade coletiva, aspectos centrais para a formação integral dos alunos, conforme abordado por autores como Freire (1996) e Quijano (*apud* Lander, 2005), que discutem a importância da

valorização cultural e identitária no processo educacional. Após o intervalo, os alunos retomaram as atividades com a finalização da avaliação de fluência leitora, parte do programa nacional "Criança Alfabetizada". A prática foi complementada por atividades lúdicas, como a pintura da capa da prova com imagens juninas, seguido dos ensaios para as festividades de São João. Essas atividades refletem a integração entre o currículo formal e as tradições culturais da comunidade, conforme destacado por estudiosos que defendem uma educação contextualizada e inclusiva.

A observação no diário de campo das aulas nos dias 13 e 22 de agosto descreve duas experiências pedagógicas significativas voltadas ao desenvolvimento sociocultural e educativo dos alunos: as atividades em comemoração ao Dia do Estudante e a aula de campo sobre o Dia do Folclore refletem uma abordagem pedagógica que valoriza o aprendizado experiencial, a ludicidade e a construção do conhecimento a partir das vivências dos estudantes.

A celebração do Dia do Estudante, composta por apresentações culturais, jogos pedagógicos e dinâmicas, reforça a ideia de que o ambiente escolar deve ser um espaço de desenvolvimento integral, no qual os alunos não apenas absorvem conteúdos curriculares, mas também constroem relações sociais, experimentam diferentes formas de expressão e se reconhecem como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. A inserção de atividades diversificadas favorece a motivação e o engajamento, contribuindo para o fortalecimento da identidade dos estudantes dentro da escola (Freire, 1996b).

Além disso, as apresentações culturais e as gincanas promovem um ensino mais dinâmico e inclusivo, aproximando os estudantes de manifestações artísticas e esportivas que estimulam habilidades socioemocionais e cognitivas. Segundo Vygotsky (2007), o aprendizado ocorre de maneira mais significativa quando há interação social e trocas simbólicas entre os participantes. Dessa forma, o evento proporciona não apenas entretenimento, mas também aprendizado e reforço da coletividade,

A atividade sobre o Dia do Folclore revela um ensino pautado na valorização dos saberes locais, uma abordagem fundamental para a construção de uma educação contextualizada e significativa (Macedo, 2014). A escolha de lendas e mitos da própria comunidade fortalece a identidade cultural dos alunos, permitindo que eles se vejam representados nos conteúdos escolares.

O ambiente preparado para a atividade – com um tapete no chão, desenhos dos mitos e a presença simbólica dos “guardiões da memória” – demonstra uma preocupação com a ambientação e a experiência sensorial do aprendizado, o que, segundo Piaget (1978), favorece a assimilação e acomodação dos novos conhecimentos. O fato de os alunos se envolverem

emocionalmente com as histórias, demonstrando medo e curiosidade, evidencia que a aprendizagem não se dá apenas no nível cognitivo, mas também no afetivo.

Outro aspecto relevante foi o interesse espontâneo dos alunos em observar a paisagem e questionar sobre a localização das cidades vizinhas. Esse momento, embora não planejado inicialmente como parte da atividade, mostra como o aprendizado pode emergir naturalmente a partir da curiosidade infantil, o que corrobora a importância de metodologias que permitam flexibilidade e diálogo no processo de ensino.

A reação dos alunos durante o intervalo – em que preferiram continuar discutindo os mitos em vez de brincar – indica que a atividade gerou um impacto significativo. Segundo Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento se relaciona com estruturas cognitivas já existentes, o que parece ter acontecido ao associarem os mitos a locais familiares. Esse engajamento também sugere que o ensino pautado em elementos culturais próximos à realidade dos estudantes tende a ser mais eficaz na retenção do conteúdo.

A realização de uma atividade escrita sobre os mitos e a continuidade do entusiasmo dos alunos nesse momento demonstram que a abordagem adotada foi bem-sucedida na mobilização do interesse e na internalização dos conhecimentos. A combinação de oralidade, visualidade e escrita reforça a aprendizagem por meio de múltiplas linguagens, uma estratégia defendida por estudiosos da educação como Bakhtin (1992), que enfatiza a importância do diálogo e da interação no processo educativo.

A finalização do evento com uma festividade de agradecimento e a celebração do aniversário de um estudante reforçam a ideia de pertencimento e valorização dos alunos dentro da comunidade escolar. Pequenos gestos, como um bolo e uma comemoração coletiva, ajudam a construir um ambiente afetivo positivo, fundamental para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes (Damasio, 2012).

Essa abordagem humanizada da educação, que não separa o conteúdo acadêmico das relações afetivas e sociais, está alinhada com as concepções de uma pedagogia crítica e transformadora, que reconhece a escola como espaço de formação integral do ser humano (Freire, 1996a).

Essa observação direta revelou a importância das atividades extraclasse para o desenvolvimento de uma educação crítica e reflexiva, que respeite as especificidades culturais e históricas dos alunos quilombolas, conforme defendido pela literatura sobre pedagogia decolonial e a inclusão de saberes locais no ambiente escolar

Desse modo, o fruto da observação direta indica que o ritmo das atividades escolares é planejado, alternando momentos de concentração e esforço cognitivo, como o ditado e as aulas

de matemática, com momentos de descontração e descanso, como o lanche, o banho e o almoço. Essa organização reflete uma preocupação com o bem-estar integral das crianças, contemplando tanto os aspectos cognitivos quanto os emocionais e físicos.

Portanto, a análise do diário de campo evidencia uma prática pedagógica que valoriza o afeto, a inclusão, a cultura local e o respeito ao ritmo de cada aluno. O ambiente de sala de aula, aliado às atividades externas e à rotina escolar, oferece uma educação que vai além dos conteúdos formais, promovendo a valorização das histórias e tradições da comunidade quilombola, alinhando-se às abordagens críticas de educação defendidas por Freire e outros teóricos da pedagogia culturalmente relevante.

3.5 FORMAÇÃO CONTINUADA DO EIXO DE ALFABETIZAÇÃO DO PAIC: UM OLHAR REFLEXIVO NAS FORMAÇÕES MUNICIPAIS E ESTADUAIS

A ementa estadual da formação continuada do eixo de alfabetização do PAIC (Apêndice C) representa uma proposta articulada que busca não apenas ampliar o conhecimento teórico-prático dos professores alfabetizadores, mas também promover a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas em contextos de vulnerabilidade como os das comunidades quilombolas. A estrutura modular, que inicia com a formação de formadores regionais e municipais antes de chegar aos professores e aos alunos em sala de aula, evidencia uma estratégia de multiplicação do saber e de adaptação às realidades locais, aspecto fundamental quando se trata de enfrentar os desafios culturais, sociais e econômicos presentes em comunidades remanescentes de quilombos, permitindo que os professores não apenas repassem conteúdos, mas também desenvolvam um olhar crítico que os habilite a identificar e superar as barreiras que afetam a alfabetização das crianças em contextos marcados por desigualdades históricas. Os desafios para a efetivação dessa formação docente de qualidade nesse contexto são significativos. Entre eles, destacamos a necessidade de:

- Adequação pedagógica à realidade local: Os professores precisam de uma formação que dialogue com as especificidades culturais e sociais das comunidades quilombolas, de modo que as práticas de alfabetização possam ser contextualizadas e, assim, mais eficazes;
- Integração entre teoria e prática: embora os módulos contemplem uma base teórica consistente, o sucesso da formação depende da efetiva articulação entre os conhecimentos adquiridos e a sua aplicação no cotidiano escolar. Essa ponte, se bem construída, pode transformar desafios em oportunidades de aprendizagem e inclusão.

Esse contexto foi relatado na fala de Terra, formadora regional: “Trabalhamos com algumas formas diversificadas, porém necessitamos ainda aprofundar nas formações melhores atividades e orientações para o público quilombola” (Terra, 2024).

A fala de Terra evidencia uma percepção crítica e construtiva acerca da formação continuada voltada ao público quilombola. Ao afirmar que, embora já se utilizem abordagens diversificadas, ainda é necessário aprofundar as atividades e orientações, ela destaca dois pontos fundamentais: a importância de uma formação contextualizada e a necessidade de um constante aprimoramento pedagógico.

Essa perspectiva ressalta que a formação dos professores não pode se limitar a métodos genéricos ou padronizados. Ela precisa dialogar com as especificidades culturais, históricas e sociais das comunidades quilombolas. Portanto, essa adaptação é essencial para que os educadores possam desenvolver práticas pedagógicas que realmente dialoguem com os saberes e as vivências dos alunos contribuindo para uma alfabetização que valorize a identidade e fortaleça a autoestima dos estudantes.

Além disso, a necessidade de aprofundamento nas formações indica que a prática formativa deve ser um processo dinâmico e reflexivo, onde os professores não apenas absorvem conteúdos teóricos, mas também se engajam em atividades que possibilitem a aplicação prática desses saberes. Essa articulação entre teoria e prática é crucial para transformar os desafios em oportunidades de aprendizagem, tornando o trabalho do professor mais significativo e alinhado às demandas do contexto.

Portanto, o comentário de Terra, aponta para a urgência de repensar e aprimorar os processos formativos, a fim de que eles sejam verdadeiramente inclusivos e transformadores. Essa abordagem não só potencializa a prática pedagógica, mas também fortalece a autonomia dos professores, capacitando-os a atuar como agentes de mudança nas comunidades quilombolas.

Nas suas respostas ao questionário, Terra ainda acrescenta:

Na 3ª formação continuada, cujo tema foi ‘Relações étnico-raciais do Ciclo de Alfabetização, foi abordado como o racismo pode se manifestar no ambiente escolar e o que os educadores se comprometam com a criação de ambientes inclusivos, respeitando e valorizando a diversidade. Assim, foi possível promover a educação com foco nas relações étnico-raciais por meio de reflexões. No momento da formação continuada estudamos um documento formativo entre as situações que desrespeitam a diversidade, no ambiente de trabalho, nas formações, na sala de aula, etc. (Terra, 2024).

A fala de Terra nos convida a refletir profundamente sobre a necessidade de uma formação continuada que vá além de métodos tradicionais, visando atender as especificidades das comunidades quilombolas. Ao destacar a importância de aprofundar as atividades e orientações para o público quilombola, ela evidencia que a formação de professores deve ser um espaço de diálogo e de reconstrução das práticas pedagógicas, onde as realidades culturais e históricas dos alunos sejam levadas em conta.

Essa abordagem é fundamental para a educação escolar quilombola, pois o racismo e as desigualdades estruturais muitas vezes se manifestam de forma sutil, mas impactam significativamente o ambiente escolar. Ao utilizar um documento formativo que expõe situações de desrespeito à diversidade seja no ambiente de trabalho, nas formações ou na sala de aula, a formação promove uma reflexão crítica que permite aos professores identificar e questionar práticas discriminatórias. Dessa forma, os docentes são encorajados a construir ambientes mais inclusivos, onde os saberes tradicionais e a história dos remanescentes de quilombos sejam valorizados e incorporados no currículo.

Dessa forma, seria pertinente refletir sobre a necessidade de formações específicas para os professores que atuam nessas escolas, garantindo que as práticas pedagógicas respeitem e valorizem o conhecimento tradicional quilombola. Além disso, um processo formativo mais direcionado poderia contribuir para o fortalecimento da identidade dos estudantes e para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Em última análise, essa formação evidencia a urgência de repensar a prática docente para que ela se torne um instrumento de transformação social. Ao integrar teoria e prática de forma contextualizada, os educadores poderão não apenas combater o racismo institucionalizado, mas também contribuir para o fortalecimento da identidade e autoestima dos alunos, promovendo uma alfabetização que respeite e valorize a diversidade cultural e histórica das comunidades quilombolas.

Embora a ementa apresente aspectos estruturais sólidos como a divisão modular que visa a multiplicação do saber entre formadores regionais, municipais e professores em sala, ela também suscita algumas críticas que merecem reflexão, tais como:

- A padronização do conteúdo formativo. A estrutura, apesar de bem organizada, pode acabar reproduzindo modelos educacionais centralizados e pouco flexíveis, que não dialogam de forma aprofundada com as especificidades dos contextos quilombolas. Em ambientes onde as condições socioeconômicas e culturais são marcadamente diversas, a padronização pode limitar a adaptação de estratégias pedagógicas que levem em conta os saberes locais e as práticas comunitárias. Essa tendência pode resultar em uma

formação que, embora tecnicamente consistente, não gera o impacto esperado na prática pedagógica, contribuindo pouco para a transformação dos processos de ensino e aprendizagem;

- A avaliação da formação, fundamentada principalmente em participação, portfólios e reuniões técnicas, pode não captar de forma ampla a complexidade do processo de internalização dos saberes pelos professores;
- Embora a ementa ressalte a importância da reflexão crítica e da práxis reflexiva, há o risco de que o equilíbrio entre teoria e prática não seja alcançado de maneira efetiva. Os professores necessitam de momentos de imersão prática que os permitam construir pontes entre os conhecimentos acadêmicos e as demandas reais do ambiente escolar, especialmente em contextos de vulnerabilidade social e cultural.

Em suma, para que a formação continuada se torne um instrumento realmente transformador capaz de valorizar e incorporar os saberes quilombolas e promover uma educação antirracista e emancipadora é necessário repensar a flexibilidade, a contextualização e os mecanismos de avaliação da formação, garantindo que os conteúdos formativos dialoguem com as especificidades locais e promovam uma prática pedagógica inovadora e efetiva.

Pensando nisso, como o PAIC pode contribuir de forma mais efetiva para a formação de professores e, conseqüentemente, melhorar a alfabetização das crianças quilombolas? No quadro a seguir, sugerimos algumas estratégias que podem ser consideradas relevantes.

Quadro 4 – Estratégias para a formação de professores

Estratégia	Sugestão para a estratégia
Contextualização dos conteúdos	A formação deve ser adaptada à realidade cultural e socioeconômica das comunidades quilombolas. Isso implica incluir módulos que abordem não apenas aspectos gerais da alfabetização, mas também práticas pedagógicas que valorizem os saberes locais, a história e a cultura afro-brasileira, conforme previsto nas diretrizes para a Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012). Essa abordagem pode promover uma educação antirracista que fortaleça a identidade dos alunos.
Integração teoria-prática	Embora a ementa atual inclua bases teóricas clássicas, é fundamental intensificar a articulação entre teoria e prática. Isso pode ser feito por meio de oficinas práticas, estudos de caso e

Estratégia	Sugestão para a estratégia
	visitas à escolas em comunidades quilombolas, possibilitando que os professores experimentem e adaptem as estratégias ensinadas aos desafios reais das suas salas de aula.
Regionalização e personalização da formação	Implementar encontros regionais que permitam a troca de experiências entre professores das áreas quilombolas com realidades semelhantes pode favorecer a adaptação dos conteúdos formativos. A regionalização permite que os desafios específicos de cada território sejam discutidos e que soluções colaborativas sejam desenvolvidas, fortalecendo a prática pedagógica local.
Parcerias e investimentos em pesquisa	Estabelecer parcerias com universidades, centros de pesquisa e instituições especializadas pode contribuir para a atualização contínua da formação e para a incorporação de inovações pedagógicas. Essas parcerias podem também proporcionar espaços de diálogo e de construção coletiva do conhecimento, essenciais para a superação dos desafios históricos enfrentados pelas comunidades quilombolas.

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A crítica central em relação à temática e ao desenvolvimento da formação para atender essa demanda é observada na dificuldade de articular uma abordagem, que seja ao mesmo tempo sistemática e verdadeiramente contextualizada. Embora a proposta formativa incorpore referências teóricas consagradas, ela frequentemente se apoia em modelos padronizados que, na prática, podem não refletir as especificidades culturais, históricas e socioeconômicas das comunidades quilombolas. Um dos pontos de atenção é a rigidez do conteúdo programático, que tende a priorizar a transmissão de conhecimentos genéricos em alfabetização sem uma adaptação profunda à realidade dos remanescentes de quilombo. Essa padronização pode reduzir a eficácia do processo formativo, já que os professores necessitam de estratégias pedagógicas que dialoguem com os saberes e práticas locais para promover uma alfabetização que valorize a identidade e a cultura dos alunos.

Em síntese, para que a formação atenda de forma mais eficaz a essa temática, é necessário que haja uma maior flexibilização dos conteúdos, a integração de experiências práticas que reflitam a realidade quilombola e o fortalecimento de mecanismos de avaliação

que contemplem os desafios e as potencialidades do contexto local. Essa reestruturação pode contribuir para a criação de um ambiente formativo mais dinâmico, capaz de empoderar os professores, e, melhorar significativamente os processos de alfabetização nas comunidades quilombolas.

Quando analisamos o plano de trabalho (Apêndice E) apresentado por Mar, formadora municipal, percebemos que o mesmo demonstra um compromisso com a melhoria da alfabetização no ciclo inicial, por meio de ações estruturadas e alinhadas às diretrizes da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). No entanto, uma análise mais aprofundada permite identificar tanto pontos positivos quanto aspectos que podem ser aprimorados para fortalecer ainda mais a efetividade das ações propostas, entre os pontos relevantes podemos destacar:

1. Clareza dos objetivos – o plano estabelece objetivos gerais e específicos bem definidos, focando na alfabetização na idade certa e no desenvolvimento do letramento, essenciais para a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa;
2. Metodologia estruturada – a adoção de simulados, avaliações diagnósticas, formações continuadas e oficinas pedagógicas demonstra uma abordagem sistemática para o acompanhamento e aprimoramento das práticas docentes;
3. Foco na formação docente – a ênfase no acompanhamento pedagógico e na capacitação dos professores reflete uma compreensão da importância do desenvolvimento profissional contínuo na qualificação do ensino;
4. Integração com avaliações externas – o plano evidencia preocupação com o desempenho dos alunos em avaliações de larga escala (SAEB/SPAECE), promovendo aulões e intervenções baseadas nos resultados obtidos;
5. Inclusão de estratégias lúdicas – a abordagem da ludicidade por meio de jogos e brincadeiras é um diferencial importante, considerando que a aprendizagem significativa ocorre quando os alunos estão engajados de maneira ativa.

Mesmo observando os pontos relevantes percebemos que a proposta da formação municipal tem pontos que precisam ser aperfeiçoados como, por exemplo, a necessidade de contextualização para escolas quilombolas e outras realidades específicas, pois o documento não menciona de forma explícita estratégias voltadas às especificidades culturais e sociais das comunidades quilombolas ou rurais, o que pode limitar a efetividade da formação continuada em escolas que possuem particularidades diferenciadas. Seria pertinente incluir formações que contemplem metodologias contextualizadas, garantindo que o processo de alfabetização respeite e valorize a identidade cultural dos alunos. Outro ponto, a ampliação das estratégias

para turmas multisseriadas, embora o plano enfatize a necessidade de elevar os índices de proficiência, não há diretrizes claras para atender turmas multisseriadas, como é o caso da Escola Osório Julião. A introdução de metodologias específicas para esse contexto pode contribuir para uma aprendizagem mais equitativa.

O Plano de Trabalho, assim como a ementa estadual apresenta uma estrutura sólida, com estratégias coerentes para a melhoria da alfabetização e do ensino de Língua Portuguesa. No entanto, para garantir uma formação continuada mais eficaz e inclusiva, recomenda-se a ampliação das diretrizes voltadas a contextos específicos, como escolas quilombolas e turmas multisseriadas, além de um maior detalhamento sobre monitoramento e avaliação das ações implementadas. Dessa forma, o impacto das formações poderá ser ainda mais significativo na realidade educacional do município.

Ainda sobre a formação para professores do ciclo de alfabetização na escola quilombola, Mar, formadora municipal, relata: “Não há uma formação específica. A equipe da Escola quilombola não sente nenhuma dificuldade em replicar o que é sugerido nas formações municipais.” (Mar, 2024).

A resposta da formadora municipal sugere que não há uma formação específica para os professores da escola quilombola e que a equipe docente não encontra dificuldades em replicar as orientações das formações municipais. No entanto, essa visão pode ser problematizada a partir de uma perspectiva crítica da educação. É fundamental reconhecer que a educação escolar quilombola possui especificidades que demandam uma abordagem pedagógica diferenciada, considerando a identidade cultural, a ancestralidade e os modos de vida das comunidades quilombolas. A simples replicação das formações municipais, sem uma adaptação às necessidades da comunidade, pode não garantir uma educação contextualizada e alinhada às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender os limites e as possibilidades da formação continuada de professores alfabetizadores que atuam com crianças quilombolas, analisando a interface entre o Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC) e as práticas pedagógicas desenvolvidas no ciclo de alfabetização da Escola Osório Julião, localizada no território quilombola da Serra do Evaristo, no município de Baturité/CE, no período de 2013 a 2023.

Diante desse cenário, surge o questionamento sobre como a formação continuada oferecida pelo programa contribui para a alfabetização de crianças quilombolas, considerando que a formação continuada de professores segue um currículo padronizado para todas as turmas do ciclo de alfabetização no Estado. Nesse contexto, é fundamental refletir sobre a experiência das professoras da Escola Quilombola Osório Julião e como elas vivenciam essa formação em sua prática pedagógica.

Para responder a tais questionamentos, elaborei um questionário para as professoras e as formadoras municipal e regional responderem, bem como realizamos visitas na escola, especificamente na turma do ciclo de alfabetização. A pesquisa aponta para uma compreensão inicial sobre o impacto da formação continuada de professores na alfabetização de crianças quilombolas na Escola Osório Julião, situada na Serra do Evaristo, no Município de Baturité, Ceará. Com base nos relatórios realizados com as professoras alfabetizadoras e formadoras municipais e regionais, observamos que a formação continuada oferecida pelo Programa de Aprendizagem na Idade Certa tem desempenhado um papel relevante na adaptação das práticas pedagógicas. Entretanto, conforme revelado nos relatórios, ainda há uma lacuna na formação voltada especificamente para o ensino em escolas quilombolas. As professoras destacam que muitas vezes precisam ajustar as práticas pedagógicas a partir das suas próprias experiências e conhecimentos, já que as orientações fornecidas nas formações nem sempre consideram diretamente as particularidades culturais e sociais dessas comunidades. Isso evidencia a necessidade de uma formação mais contextualizada, que integre as identidades e culturas locais ao processo de alfabetização. A ausência dessa abordagem pode limitar o engajamento dos estudantes e a efetividade do processo educativo, uma vez que a valorização das referências culturais e linguísticas das comunidades quilombolas é um fator essencial para o fortalecimento da identidade e da autoestima dos alunos.

A análise dos dados quantitativos sugere que o PAIC tem sido essencial para garantir a alfabetização na idade certa, contribuindo para a melhoria dos índices de aprendizagem e para

a diminuição do analfabetismo nas comunidades quilombolas. No entanto, os dados indicam que o progresso não é homogêneo, especialmente em turmas multisseriadas, nas quais o desafio de lidar com alunos em diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo é mais evidente. Esse cenário aponta para a necessidade de uma formação continuada que contemple uma atenção pedagógica mais individualizada, a fim de atender às necessidades e especificidades dos estudantes e as suas diferentes trajetórias de aprendizagem.

Além disso, as professoras e formadoras não relataram diretamente a falta de materiais pedagógicos adaptados à realidade quilombola ou problemas de infraestrutura durante as respostas do questionário, o que sugere que essas questões, embora relevantes no panorama das escolas quilombolas, em geral podem não ter sido observadas diretamente na Escola Quilombola Osório Julião. Mesmo assim, o uso de criatividade e de estratégias adaptadas por parte das professoras para engajar os alunos se destaca como uma prática importante no contexto observado.

Vale ressaltar que durante a pesquisa e minha atuação no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades foi necessário sair da caixinha que estava acostumada e quebrar alguns conceitos. Por isso fez-se necessário uma análise do PAIC de forma mais profunda e perceber as mudanças que ocorreram ao longo dos anos. O programa do qual fiz parte, desde sua implantação em 2007, não é mais o mesmo, pois suas ações se expandiram até o 9º ano do Ensino Fundamental e hoje com o título de PAIC Integral vem oferecendo recursos para integralizar o ensino. Além disso, a preocupação com os resultados das avaliações, principalmente do SPAECE-ALFA tem interferido diretamente no trabalho pedagógico dos professores, levando-os muitas vezes a eliminar experiências/habilidades importantes para o desenvolvimento integral das crianças, priorizando simulados preparatórios para a referida avaliação. Essa busca por resultados é algo tão internalizado nas escolas, que já faz parte da sua rotina. Não foi diferente na Escola Osório Julião, pois a mesma desenvolve reforço escolar e simulados sistematizados para os alunos de 2º ano, por conta da avaliação. Isso também ficou claro no plano de trabalho da formadora municipal. A professora fala da pressão que sofre para que o resultado da turma seja bom. Essa realidade lembrou-me uma citação feita pelo professor Roger Mendes, Ex-secretário de Educação do Estado, onde diz: “Estamos avaliando para ensinar ou ensinando para avaliar?” Com esse questionamento, a criação do PAIC, que foi marcada pelo encantamento com o material estruturado, rotinas didáticas, ludicidade e a contação de histórias, que tinha o objetivo de despertar a curiosidade das crianças para aprender a ler, não só as palavras, mas o mundo foi substituída pelo foco nos resultados da avaliação, monitoramento das ações, preenchimentos de planilhas, simulados, ranqueamentos de escolas e municípios.

Diante dessas considerações, é essencial que futuras formações continuadas para professores que atuam em escolas quilombolas sejam planejadas de maneira mais direcionada, incorporando metodologias que valorizem os saberes tradicionais, a oralidade e as práticas comunitárias como elementos centrais do ensino. Além disso, recomenda-se o fortalecimento de políticas públicas que garantam o acesso a materiais didáticos específicos e a implementação de estratégias pedagógicas que respeitem as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas. Somente por meio de uma abordagem formativa mais contextualizada e sensível às particularidades desses territórios será possível promover uma alfabetização verdadeiramente significativa e emancipatória para as crianças quilombolas.

Dessa forma, a presente pesquisa alcançou seu objetivo geral ao analisar a relação entre a formação continuada promovida pelo Programa de Aprendizagem na Idade Certa (PAIC Integral) e a prática pedagógica de professoras do 1º e 2º ano do ensino fundamental, em turmas multisseriadas da Escola Osório Julião, situada em território quilombola no município de Baturité. Os dados levantados possibilitaram evidenciar as metodologias adotadas na formação continuada relacionadas à alfabetização, mapear as diretrizes do PAIC à luz das especificidades culturais e históricas dos povos afrodescendentes e analisar os indicadores de alfabetização entre 2013 e 2023, em âmbito escolar, municipal e estadual. Observou-se que, embora o programa contribua significativamente para o fortalecimento da alfabetização, ele ainda carece de uma abordagem formativa que integre, de maneira sistemática, os saberes tradicionais e as práticas culturais das comunidades quilombolas. Diante disso, recomenda-se que as futuras formações docentes contemplem metodologias mais contextualizadas, que valorizem a oralidade, a ancestralidade e as experiências locais como elementos estruturantes do ensino.

Além disso, é fundamental que as políticas públicas assegurem o acesso a materiais didáticos adequados e incentivem práticas pedagógicas que respeitem as particularidades socioculturais dos territórios quilombolas. Assim, esta pesquisa pretende contribuir com reflexões e caminhos para uma alfabetização mais significativa, inclusiva e emancipada, especialmente voltada às crianças quilombolas.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimento**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALARDIM, Graziela. **Turmas multisseriadas**: como funcionam e o que esperar desse modelo educacional. 2020. Disponível em: <https://www.clipescola.com/turmas-multisseriadas/>. Acesso em: 04 out. 2024.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; RAMOS, Maria da Graça Souza. **Docência na educação infantil**: diálogos com os saberes e as práticas docentes. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377. Brasília-DF, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1-65, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. **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. 2003a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. 2003b. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 21 nov. 2003, p.4. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:2003-11-20:4887>. Acesso em 01 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. 2010a. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF.

BRASIL. Resolução CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010b. **Diário Oficial da União**. 14/07/2010, Seção 1, p. 824. Brasil, Brasília, DF.

BRASIL. **Parecer CNE nº7, de 14 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 mar. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1163-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 01 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. 2014a. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador_proemi_2014.pdf. Acesso em: out. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014b. **Diário Oficial da União**. 26/06/2014, p. 1. Edição extra. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/estatisticas-educacionais/censo-escolar>. Acesso em: 1 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/estatisticas-educacionais/censo-escolar>. Acesso em: 1 out. 2024.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca-2023.pdf>. Acesso em: 14 set. 2023.

BUFREM, L. S.; ALVES, E. C. **A dinâmica da pesquisa em Ciência da Informação**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

CEARÁ. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2012.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Resultado SPAECE Alfa 2013-2023**. 2023a. Disponível em <https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/>. Acesso em: 02 fev. 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Mais Paic** – História do Programa de Aprendizagem na Idade Certa. 2023b. Disponível em <https://www.seduc.ce.gov.br/mais-paic/>. Acesso em: 02 fev. 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **SEDUC dá início ao Ciclo Formativo Mais PAIC e PAIC Integral**. 2024a. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2024/02/21/seduc-da-inicio-ao-ciclo-formativo-mais-paic-e-paic-integral/>. Acesso em 01 mar. 2024.

CEARÁ. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará**. 2024b. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentoceara.caeddigital.net/#!/sistema>. Acesso em: 04 out. 2024.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. 2 ed. São Paulo: Letras Contemporâneas, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

COOPER, F. Conflito e conexão: repensando a história da África. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 27, p. 21-73, 2008.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DANTAS, L. T. F. Capítulo 1. O Eurocentrismo e seus Críticos. *In*: DANTAS, L. T. F. **Descolonização Curricular: a Filosofia Africana no Ensino Médio**. 2015. 67 f. Monografia (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais) – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. p. 19-48. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41064>. Acesso em: 26 jan. 2023.

DEMO, P. **Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

DUSSEL, E. **El encubrimiento del otro (hacia el origen del mito de la modernidad)**. La Paz: Plural editores, 1994.

ESCOLA DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL OSÓRIO JULIÃO. **Projeto Político Pedagógico**. Baturité, 2020.

ESTRELA. **Entrevista**. [Entrevista concedida a Maria Erislene Almeida da Mata]. Baturité-CE, 2024.

FAGUNDES, M. C. V.; ANDRADE, E. D. Reinventando a formação docente: uma experiência democrática e emancipatória na educação pública. **E-curriculum**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 930 - 950, 2020.

FAGUNDES, H. P. P.; CARDOSO, B. L. C. Quinze anos de implementação da Lei 10639/2003: desafios e tensões no contexto da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Exitus**, [s.l.], v. 9, n. 3, p. 59-86, 2019. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/918>. Acesso em: 14 set. 2023.

FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade -Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, I. (Org.) **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, R. C. de A. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica**: uma teia tecida por professores e coordenadores. 2007. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3466>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. **Alea**: estudos neolatinos, [s.l.], v. 10, p. 29-53, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/nTDjhCdwBqjsFGYct5ckdcd/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FINCH III, C.S.; NASCIMENTO, E. L. Abordagem afrocentrada, história e evolução. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTOURA, H. Desafios da formação docente: o curso de pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ). **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [s.l.], v. 11, n. 21, p. 57–70, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 32 ed. São Paulo: Cortez, 1996a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FRIGOTTO, G. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 41–62, 2010. Disponível em:

<https://erevista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: 20 jan. 2023.

GALEFFI, D. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador: EDUFBA, 2009. cap. 1, p. 13-73.

GARCÉS, F. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOQUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer qualitativa em Ciências Sociais**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GUERRERO ARIAS, P. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes (Primeira parte). **Calle: Revista de investigación en el campo del arte**, [s.l], vol. 4, núm. 5, pp. 80-94, julio-diciembre/2010. Disponível: <https://www.redalyc.org/pdf/2790/279021514007.pdf>. Acesso em 01 mar.2024.

GROSFOQUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s.l], n.80, pp.115-147, mar/2008. Disponível em: <http://rccs.revues.org/697>. Acesso em 03 mar. 2024.

IRINEU, M. F.; CATACHUNGA, E. L. Educação escolar indígena Tikuna: Quanto a escola está se afastando ou se aproximando do modo de vida dos Tikuna? **GIGAPP Estudios Working Papers**, [s.l], v. 9, n. 237, p. 153-167, 2022.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.) **Interdisciplinaridade - Para além da filosofia do sujeito**. 8º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1976.

KARENGA, M. A função e o futuro dos estudos africana: reflexões críticas sobre sua missão, seu significado e sua metodologia. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Atas – Investigação Qualitativa na Educação**, [s.l.], v. 2, [n.p], 2015.

KUENZER, A. Z. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. IN: LOMBARDI, Jose

Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANGELICE, José Luis (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005.

LAGE, A. C. M.; BOEHLER, M. Multissérie em questão. **Letra A, o jornal do alfabetizador**, Belo Horizonte, n. 36, p. 8-11, out-nov/2013. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2013-JLA36.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

LIRA, B. C. **Alfabetizar letrando: uma experiência na Pastoral da Criança**. São Paulo: Paulinas, 2006.

LUA. **Entrevista**. [Entrevista concedida a Maria Erislene Almeida da Mata]. Baturité-CE, 2024.

LUCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MACEDO, J. L. **Educação, cultura e identidade: um olhar sobre os saberes locais**. Recife: UFPE, 2014.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 75-97, Janeiro/Abril 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/CxNvQSnhxqSTf4GkQvzck9G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 out. 2023.

MAR. **Entrevista**. [Entrevista concedida a Maria Erislene Almeida da Mata]. Baturité-CE, 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, Santa Maria, n. 26, p. 63-81, 2003. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>. Acesso em: 29 set 2023.

MARX, K. Cap. XXIV – A Assim Chamada Acumulação Primitiva. In: MARX, K. **O Capital**. Livro I, Vol. I, Tomo 2. São Paulo: Nova Cultural, 1988. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/274525/mod_resource/content/1/Aula%2006%20%20Marx.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

MASHIBA, G. C. X.; GASPARIN, J. L. Reificação da consciência x pensamento crítico: por uma formação docente emancipatória. **Imagens da Educação**, [s.l], v. 5, n. 2, p. 17-24, 2015.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, [s.l.], n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

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

MIRANDA, S. A. de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Rev. Bras. Educ.**, [s.l.], v. 17, n. 50, p. 378-394, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 jan. 2023.

MORAES, A. M. Máquina Crítica - Antropologia Crítica (GEAC). **Ciência rebelde e desobediência epistêmica: interpelando" Orlando Fals Borda"** a partir da opção decolonial. 2013. Disponível em: <https://antropologiacritica.wordpress.com/2013/09/15/ciencia-rebelde-e-desobediencia-epistemica-interpelando-orlando-fals-borda-a-partir-da-opcao-decolonial/>. Acesso em 01 mar. 2024.

MOREIRA, M. E. A. *et al.* Os Impactos do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, na Alfabetização das Crianças de Jaguaribe – CE. **Conexões: ciência & tecnologia**, Ceará, v. 11, n. 4, p. 55-61, 2017. Disponível em: <http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/1001/0>. Acesso em: 15 set. 2023.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**. O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **O método**. 6 vols. Porto Alegre: Sulina, 2003-2006.

MORIN, Edgar. **O método 1: A natureza da natureza**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003a.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003c.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

POUPART, Jean. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em:

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RISÉRIO, A. **Texto e Tribos**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

RUSSO, K.; MENDES, L. C.; FERNANDES, G. N. Desafios para a alfabetização no contexto das escolas indígenas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 25, p. 1–15, 2020.

RUSEN, J. A constituição do pensamento histórico na vida prática. In: **A Razão histórica**. Brasília: UnB, 2001. p. 53-81.

SANTOS, B. S. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS JÚNIOR, R. N. dos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo Afrocentrado. **Revista e Africanidade**. [s.l], v. 3. n. 11, novembro/2010. Disponível em: https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf. Acesso 01 mar. 2024.

SATO, B. A.; CASTIONI, R. Formação docente: Discussão internacional e a atualidade das ideias de Anísio Teixeira. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [s.l], v. 14, n. 31, p. 125–138, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, M. A. T.; SILVA, E. J. L. Práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos potiguara da Paraíba. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 31, n. 67, p. 55-74, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. in: FAZENDA, Ivani (Org.) **Didática e Interdisciplinaridade**. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

SILVA, R. Reflexões sobre os desafios da gestão municipal das ações de formação continuada de professores do Programa Alfabetização na Idade Certa – PAICum estudo de caso com um município do interior cearense. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, São Paulo**, v. 3, n. 2, p. 102–118, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/390>. Acesso em: 17 set. 2023.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

SOARES, M. **Letramento: um tema de três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, F. R. SANTANA, J. R., SANTOS, M. J. C. dos, VASCONCELOS, F. H. L. A importância do programa alfabetização na idade certa (PAIC) para a formação de professores e elevação da proficiência em matemática no município de Palhano: um estudo de caso. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [s.l], Ano 06, Ed. 09, Vol. 05, pp. 199-219. Setembro/2021. ISSN: 2448-0959, Link de

acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/programa-alfabetizacao> Acesso em: 04 out. 2024.

SOUZA, E. C. de; NUNES, A. dos S.; PINHO, A. S. T. de; SANTOS, F. J. S. dos; *et al.* **Multisseriação, seriação e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2017. 115 p.

SOUZA, M. C.S. **Formação docente e interculturalidade no contexto do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC**: uma análise a partir da perspectiva das professoras alfabetizadoras do município de Aracoiaba-Ce. 2019. 91 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Humanidades) - Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Ceará, Redenção, 2019.

TONET, I. Interdisciplinaridade, Formação Humana e Emancipação Humana. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/GXvFhStx9X44bbqzhJWQNfs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TÉCHIO, K. H.; WIECZORKOWSK, J. R. S. Escola indígena, alfabetização e línguas. **Revista Ciências & Ideias**, [s.l], v. 12, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/index.php/reci/article/view/1298>. Acesso em: 15 set. 2023.

TERRA. **Entrevista**. [Entrevista concedida a Maria Erislene Almeida da Mata]. Baturité-CE, 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO E RESPOSTAS: PROFESSORAS

1. Relate sua experiência na alfabetização de crianças quilombolas.
2. Como você percebe a relação entre a formação continuada e as práticas de sala de aula? Cite exemplos desta intercessão.
3. Quais as contribuições que a formação continuada do programa de Aprendizagem na Idade Certa trás para alfabetização das crianças indígenas/quilombolas?
4. Quais os maiores desafios que você encontra em sala para alfabetizar as crianças indígenas/quilombolas?
5. Diante da lei que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, de que modo a escola e você em sala de aula vem abordando esse conteúdo?
6. De que forma as formações do PAIC têm contribuído para sua prática pedagógica. Cite exemplos.
7. Após sua participação nas formações continuadas do PAIC, quais os limites de desafios despontam na sua formação e prática pedagógica?
8. Como as formações do PAIC trabalham a diversidade cultural?
9. Há diversidade cultural na escola e na comunidade do entorno da escola? Cite casos e estratégias de reconhecimento, valorização e promoção das diferenças culturais

Participante 1 – Lua

1. Alfabetização é um campo da educação, muito difícil e desafiador, porém ao mesmo tempo muito prazeroso, quando vem as conquistas. Para mim todos os dias é uma experiência diferente e única, temos umas crianças que alcançam mais rápido o processo de aprendizagem, outros mais lento.
2. Precisamos sempre desse suporte, sendo muito necessário para minha prática docente, pois com as formações aprendemos na teoria para pôr em prática em sala. Como, por exemplo, quando somos orientadas em projetos, metodologias mais eficazes, principalmente nas orientações em relação às provas externas. Na maioria das vezes alcançamos o nosso objetivo no ensino e aprendizagem, graças a esse suporte das formações, esse acompanhamento que acontece.
3. É de muita importância, pois através das formações, nossas crianças têm o suporte necessário e eu também enquanto professora, pois através da formação continuada, estou sempre me

atualizando, em relação ao processo de Alfabetização, para alcançar avanços nesse processo para nossas crianças.

4. No momento são as turmas Multisseriada, pois requer uma atenção em dobro, que mesmo com uma auxiliar dentro de sala, ainda é um desafio. Alguns alunos têm o processo mais rápido de aprendizagem, outros mais lento. Também alguns déficits de atenção, autismo, TDAH etc.

5. Diariamente estamos trazendo o nosso fazer docente e pedagógico. Agregando a nossa cultura nas aulas, entrelaçando nos objetos de conhecimento que se faz presentes nos alinhamentos mensais, faço sempre a junção da temática do PNLD, ligando elementos para a nossa realidade local, como a nossa cultura, vivência da comunidade, a memória da nossa história deixada e repassada pelos nossos Guardiões da Memória. Também uma forma é em toda sala, trazer os traços do povo negro, a nossa identidade, em traços, cores.

6. Vem contribuir de maneira que me sinto mais segura, com um suporte. Na minha prática pedagógica, me atualizo diante das metodologias, orientações de novas práticas, recriar e inovar em estratégias para o processo de ensino e aprendizagem.

7. Os desafios sempre vão surgir, e as formações do Programa de Alfabetização na Idade Certa, nos dar esse suporte, para atualizações no campo educacional, nas nossas práticas pedagógicas, o fazer dentro de sala, na inovação, e sempre se atualizar em objetos de conhecimentos.

8. Na minha opinião trabalham ainda de maneira tímida. Precisamos ter mais livros trazendo essa diversidade cultural. Formações mais específicas para os docentes.

9. Na nossa escola, recebemos alunos de outras localidades, que também trazem sua cultura local para a nossa vivência dentro da escola. E nossa comunidade por ser acervo cultural, de muita história, a cultura repassada através da oralidade, memória e fazeres. Abraçamos e respeitamos todas as culturas. Todos os dias no chão da sala de aula, trabalhamos o ‘conhecer’, para valorizar a nossa história. Trazemos através de palestras dentro da escola, vivência com os Guardiões da Memória, que trazem através da oralidade, o passado, projetando para o presente e o futuro. O mais importante é vivenciar.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA E RESPOSTAS: FORMADORAS

1. Relate sua experiência como formadora de professores alfabetizadores?
2. Quais conteúdos são abordados nas formações Municipal/Estadual do programa, no eixo de alfabetização?
3. Quais os objetivos da formação continuada do Programa de Aprendizagem na idade certa, no eixo de alfabetização?
4. Você, como formadora, percebe a relação entre a formação continuada e as práticas dos professores em sala de aula? Cite exemplos desta intercessão.
5. Quais as contribuições que a formação continuada do programa de aprendizagem na Idade Certa trás para alfabetização das crianças quilombolas?
6. Você trabalha formas diversificadas nas formações para atender o público quilombola?
7. Quais os maiores desafios que você encontra na realização da formação para atender as necessidades de alfabetizar as crianças quilombolas?
8. Diante da lei que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, de que modo o estado/município vem abordando esse conteúdo?
9. De que forma as formações do PAIC têm contribuído para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores. Cite exemplos.
10. Após 15 anos de formação continuada do PAIC quais os limites de desafios que despontam na sua formação?
11. Como as formações do PAIC trabalham a diversidade cultural?

Participante 3 – Mar

1. A alfabetização desempenha um papel indispensável na vida das crianças por ser um importante passo rumo ao desenvolvimento de diversas linguagens e início do processo de letramento. A habilidade de ler, escrever e calcular é um marco na vida de uma criança, moldando seu presente e determinando seu futuro. Me sinto honrada, feliz e realizada em contribuir com a aprendizagem das crianças do meu município e em ter grandes parceiros nas salas de aula, que são nossos mestres, eles desenvolvem um trabalho árduo e com resultado positivo. É gratificante ver sendo replicado no chão da sala de aula o que foi apresentado nas formações, com o intuito de elevar nossos índices, e assim seguimos avançando cada dia mais.
2. Alfabetização e Letramento; Cultura e Sociedade; e Metodologias e estratégias para melhorar resultados nas avaliações externas.

3. *O objetivo da formação continuada é tornar o professor um facilitador do aprendizado, em vez de um simples transmissor de informações. É um meio de garantir uma educação de qualidade. Isso pois ela serve para que o corpo docente esteja sempre atualizado e atenda às demandas de aprendizagem dos estudantes.*
4. O educador que procura evoluir e aprender por meio da formação continuada, beneficia a si e, certamente, reflete esses benefícios no aprendizado dos alunos. Fazemos o acompanhamento dos professores através das visitas nas escolas e do grupo de WhatsApp, onde recebemos as devolutivas, que muitas vezes são frutos da formação e quando chegamos em sala para acompanhar, podemos observar o professor colocando as sugestões em prática.
5. A formação profissional do professor implica em uma contínua interpenetração entre teoria e prática, vinculados aos problemas reais postos pelo cotidiano e pela experiência prática. O desafio é propor um olhar mais aguçado, implementando uma prática que venha contemplar a todos, de forma democrática, respeitando aspectos peculiares do seu cotidiano. Neste sentido, se faz necessário uma construção contínua dentro e fora da sala de aula, discutindo-se experiências históricas e culturais que contemplem aspectos brasileiros e matrizes da cultura africana e afro-brasileira.
6. O tema a ser trabalhado nas formações é apresentado de forma geral, porém, é sugerido que sejam feitas adaptações conforme a realidade da escola.
7. Não há uma formação específica. A equipe da Escola quilombola não sente nenhuma dificuldade em replicar o que é sugerido nas formações municipais.
8. As escolas trabalham seguindo as orientações do Formador das Áreas Humanas.
9. Reforçar a qualidade do ensino e melhorar a aprendizagem dos estudantes das redes municipais do estado do Ceará através de proveitosas formações.
10. Durante o período que estou sendo formadora percebo muito (Temáticas Repetitivas).
11. Em algumas formações são incluídas temáticas que abordam esse assunto.

Participante 4 – Terra

1. A formação me trouxe um crescimento e conhecimento pessoal e profissional. Todo esforço e dedicação trouxeram vantagens educacionais, hoje sento-me feliz e realizada pela contribuição e atuação nas minhas formações e as trocas de experiências como formadora. Enfim, posso afirmar que é um momento prazeroso e significativo participar do PAIC INTEGRAL, como formadora do CICLO DE ALAFABETIZAÇÃO durante esses quatro anos. É gratificante ver outras pessoas unidas a nós, tornando nossos objetivos realidade em várias escolas.

2. No Ciclo de Alfabetização, o ensino de Língua Portuguesa encontra-se geralmente organizado em torno de quatro grandes eixos de ensino:

- Leitura de textos;
- Produção de textos;
- Oralidade
- Conhecimentos linguísticos.

3. O objetivo do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) é alfabetizar todos os alunos das redes públicas de ensino até os sete anos de idade. É um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental.

4. Aulas bem-preparadas com foco no planejamento; Jogos educativos com foco na aprendizagem com equidade; Realização de atividades com foco no sistema de escrita; Atividades com foco nas **práticas** de linguagem; Utilização de projetos didáticos para **alfabetizar**; trabalhar com sequências didáticas.

5. Na 3ª formação continuada, cujo tema foi ‘Relações étnico-raciais do Ciclo de Alfabetização, foi abordado como o racismo pode se manifestar no ambiente escolar e o que os educadores se comprometam com a criação de ambientes inclusivos, respeitando e valorizando a diversidade. Assim, foi possível promover a educação com foco nas relações étnico-raciais por meio de reflexões. No momento da formação continuada estudamos um documento formativo entre as situações que desrespeitam a diversidade, no ambiente de trabalho, nas formações, na sala de aula etc.

6. Trabalhamos com algumas formas diversificadas, porém necessitamos ainda aprofundar nas formações melhores atividades e orientações para o público quilombola.

7. Os maiores desafios que encontro ainda nas formações é o cumprimento do currículo com maior importância nas salas de aulas, não somente na escola quilombola, mas em todas as salas em forma de conteúdo extra.

8. Hoje conforme a 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 trabalhamos sim, no aconchego literário os livros do Prosa, PAIC e Poesia, as canções que podem ser trabalhadas e atividades dos cadernos Aprender Brincando e Explorando Saberes do Programa PAIC Integral.

9. Identificar o que cada criança da turma já sabe (Fazer diagnose); Realizar atividades com foco no sistema de leitura e escrita (Por nivelamento); Trabalhar com sequências didáticas dentro dos níveis de aprendizagem.

10. É inegável a relevância do PAIC após 15 anos, para a educação no Estado do Ceará, embora a formação continuada ofertada pelo programa, ainda, apresenta-se como uma estratégia para compensar as lacunas da formação inicial dos professores alfabetizadores à medida tenta superar a fragilidade na prática pedagógica no diz respeito à ausência de uma metodologia específica para alfabetizar. Esses resultados nos fazem refletir ainda que a educação escolar e a alfabetização não podem se reduzir a formar somente para uma avaliação externa, mas precisa se tornar espaço e tempo de exercício da cidadania por meio do trabalho de produção e leitura e de textos, ou seja, por intermédio do exercício do dizer e o fazer.

11. A diversidade cultural está presente em todos os temas abordados na formação continuada do PAIC, pois a BNCC nos trouxe com maior ênfase em uma de suas Competências e Habilidades. Nós enquanto formadores mediamos os professores e encaminhamos esse processo do multiletramento, dinamizando suas aulas, atendendo às demandas da atualidade, que exigem a introdução de novos saberes, especificamente da utilização dos recursos digitais. Fazendo necessário aprimorar os padrões, fazendo uso de outros recursos, como lousa digital, Datashow, tablets e o próprio celular na sala de aula, entendendo que a multimodalidade não é uso exclusivo do professor, mas também do aluno. A pandemia nos apresentou a importância dessa diversidade cultural, hoje objetivo, mostrar como a entrada de textos multimodais em salas de alfabetização, mais especificamente em salas de segundo ano, pode colaborar com uma aprendizagem significativa, contribuindo com uma pedagogia de multiletramento, entendendo que não basta alfabetizar, mas sim letrar, dentro de uma análise crítica e relevante na diversidade cultural.

APÊNDICE C - OBSERVAÇÃO DIRETA E DIÁRIO DE CAMPO

Primeira visita - 16/02/2024

A visita ocorreu no turno da tarde, iniciando com a apresentação da pesquisadora e do projeto aos professores e à equipe gestora da escola. Em seguida, a diretora conduziu uma apresentação dos espaços físicos da instituição, proporcionando uma visão geral de seu funcionamento. Posteriormente, a diretora apresentou a professora responsável pela turma multisseriada, composta por alunos do 1º e 2º ano, com um total de 18 estudantes, detalhando a organização e dinâmica da classe. Durante essa visita, foi possível conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola, o que permitiu um maior entendimento das diretrizes educacionais adotadas. Além disso, houve a oportunidade de agendar as visitas em sala de aula. Ficou acordado que essas observações ocorreriam apenas em junho, considerando a localização da escola na serra e as dificuldades de acesso devido ao período de inverno.

- Registro do ambiente escolar (área externa)



Fonte: Registrado pela autora (2024).

Segunda visita - 04/05/2024

A primeira observação em sala de aula iniciou-se às 7h30, com a professora recepcionando os alunos na porta da sala, estabelecendo contato visual tanto com as crianças quanto com os responsáveis que as acompanhavam. Esse momento revela a importância da integração e do vínculo entre a professora e seus alunos, algo que se mostrou significativo durante a interação. Às 7h50, ocorreu o momento de acolhida na quadra da escola, juntamente com os alunos da educação infantil. Durante essa atividade, as professoras conduziram os alunos em uma sequência que incluía uma música de bom dia, uma oração, o hino da negritude e a organização do calendário, abordando o dia da semana, do mês e a previsão do tempo, com o objetivo de contextualizar esses elementos com a realidade vivida pelas crianças.

Às 8h10, retornamos à sala de aula, onde fui apresentada aos alunos. Houve um clima de euforia, com os estudantes demonstrando curiosidade a respeito de minha presença. A professora rapidamente os acalmou, organizando-os em um círculo para a contação de história intitulada "Todo diferente é igual em alguma coisa". O procedimento de leitura incluiu uma introdução musical, seguida pela leitura exemplar da professora, que mostrou as imagens, conduziu uma discussão sobre a história e finalizou a atividade com outra música.

Após o término da história, a professora dividiu a turma em dois grupos: os alunos do 1º ano se posicionaram em um círculo na parte da frente da sala, enquanto os alunos do 2º ano formaram um círculo na parte de trás, com apoio de quadros adequados para suas atividades. A professora contou com a colaboração de duas auxiliares. Uma delas era responsável pelo cuidado de dois alunos com deficiência, e a outra circulava pela sala, observando o desempenho das crianças durante as atividades, além de ser responsável pelo banho dos alunos antes do almoço.

Às 8h30, os alunos realizaram o cabeçalho das atividades, incluindo o nome da escola, a disciplina, a data e o nome de cada um. Às 8h40, iniciou-se a atividade de ditado de palavras, com uma seleção aleatória de termos como "SOL", "PÉ", "PAI" e outros. A professora incentivou a escrita espontânea, oferecendo dicas para auxiliar na ortografia. As alunas Borboleta e Joanhina contaram com o apoio da auxiliar, enquanto Lavigne frequentemente fazia perguntas sobre a escrita das palavras. Miguel, por sua vez, demonstrava iniciativa ao ajudar os colegas. Em seguida, os alunos realizaram um ditado de frases, considerado por eles como uma atividade mais desafiadora, denominada "nível três". As frases incluíam construções simples, como "A MENINA CORRE" e "O MENINO COME BOLO". Às 9h10, a professora realizou a correção no quadro, intervindo de forma didática para esclarecer dúvidas.

Às 9h20, ocorreu o intervalo, com lanche e recreação. Durante esse período, as crianças brincavam, dançavam e jogavam ao som de músicas juninas, transmitidas por uma caixa de som no pátio da escola. Às 9h50, os alunos retornaram à sala, onde a professora reorganizou a turma em um único círculo para o ensino de matemática. O conteúdo abordado foi adição, e a professora utilizou uma dinâmica chamada "casinha da adição", com a participação ativa dos alunos ao longo da explicação.

Por volta das 10h50, iniciou-se o processo de banho das crianças, que ocorria de forma organizada, com as meninas indo primeiro. Enquanto isso, a professora colocava uma atividade de adição no quadro para os meninos copiarem, até que fosse a vez deles de tomar banho. Após o retorno das meninas, os meninos se dirigiram para o banho, e as alunas passaram a realizar a cópia das atividades.

Às 11h30, todos os alunos estavam almoçando. O período letivo foi finalizado às 12h, quando os alunos retornaram para a sala de aula e se prepararam para o descanso, deitando-se em colchonetes ao som de uma música relaxante. Esse momento de transição para o repouso é significativo para o bem-estar das crianças, garantindo um equilíbrio entre as atividades cognitivas e o descanso físico.

- Registro do ambiente escolar (sala de aula)



Fonte: Registrado pela autora (2024).

- Registro do ambiente escolar (cartaz)



Fonte: Registrado pela autora (2024).

Terceira visita - Dia 12/06/2024

Assunto – Biografia (destaque dessa aula – o trabalho com a biografia de personagens locais – neste momento foi trabalhado a biografia de Osório Julião)

- Registro do ambiente escolar (sala de aula - exploração da biografia de Osório Julião)



Fonte: Registrado pela autora (2024).

Às 7h30, a professora realizou a acolhida dos alunos na porta da sala, reforçando a interação com cada criança de maneira personalizada. Às 7h40, o momento de acolhida

prosseguiu dentro da sala de aula, com a execução de uma música de bom dia, seguida de uma oração, do hino à negritude e da organização do calendário, onde foram discutidos o dia, o mês e a agenda das atividades para aquele dia.

A partir das 8h, a aula teve como foco o gênero textual biografia, sendo os alunos dispostos em círculo, sentados no chão, em frente a um banner que detalhava a biografia do senhor Osório Julião, o doador do terreno onde a escola foi construída e que dá nome à instituição. Durante a atividade, uma aluna, Flor, observou que o nome "Osório" estava grafado com a letra Z no banner, o que gerou uma discussão interessante entre a turma. A aula foi bastante proveitosa, com a participação ativa dos alunos, que demonstraram curiosidade ao fazer várias perguntas sobre termos presentes na biografia, como "quermesse" e "bumba meu boi". A atividade foi muito significativa, pois possibilitou o trabalho do gênero textual biografia de maneira contextualizada com a realidade da escola e da comunidade local.

Às 9h, os alunos realizaram uma atividade escrita no quadro, que reforçou os conhecimentos adquiridos sobre o gênero textual estudado. Às 9h30, ocorreu o intervalo, momento de descontração e recreação.

Às 10h, teve início a aula de bilinguismo, ministrada pelo professor Céu. A aula consistiu em uma revisão de conteúdos como cores, números e frutas, com vistas às próximas avaliações. As crianças se envolveram de maneira descontraída, demonstrando entusiasmo ao tentar pronunciar as palavras ensinadas em outro idioma, tornando a aula divertida e interativa. O restante da rotina da manhã seguiu o mesmo percurso da aula anterior, com o lanche, banho e almoço mantidos conforme o cronograma habitual. Na semana seguinte, devido à ocorrência de dois feriados e à aplicação das avaliações do CNCA (Conselho Nacional Criança Alfabetizada), o acompanhamento das atividades não foi realizado.

- Registro do ambiente escolar (cartaz)



Fonte: Registrado pela autora (2024).

- Registros do ambiente escolar (cartazes)



Fonte: Registrado pela autora (2024).

- Registros do ambiente escolar (cartazes)



Fonte: Registrado pela autora (2024).

- Registros do ambiente escolar (cartazes)



Fonte: Registrado pela autora (2024).

Quarta visita - Dia 25/06/2024

A aula de campo, continuidade da biografia trabalhada em sala, foi marcada pela visita à residência da filha do senhor Osório Julião, moradora do quilombo e detentora de 97 anos de história. A professora havia planejado essa atividade para proporcionar às crianças uma imersão mais profunda no conteúdo estudado, promovendo o encontro com uma personagem viva da história local.

Às 8h, as crianças chegaram à casa da senhora, e, no pátio, cantaram a música de bom dia, o hino da negritude e realizaram uma oração, tudo sob o olhar atento da anfitriã, que, carinhosamente, é chamada de "guardiã do tempo" pelos alunos. Dona Tica, visivelmente emocionada e feliz, assistia à cena de seu alpendre.

- Registros externos (aula de campo)



Fonte: Registrada pela autora (2024).

Em seguida, as crianças se sentaram no alpendre, e a guardiã do tempo começou a contar sua história de vida, bem como a de seu pai, Osório Julião. O relato capturou a atenção dos alunos, que se mostraram encantados e curiosos, fazendo diversas perguntas sobre sua idade, família, filhos, marido, irmãos, madrastra, meio de transporte, brinquedos da época, culinária, religião e estudos. As perguntas demonstram o interesse das crianças em conectar os elementos da biografia estudada com a realidade da vida da moradora e seu pai, enriquecendo a compreensão do contexto histórico e cultural local.

- Registro externo (aula de campo)



Fonte: Registrada pela autora (2024).

O momento foi encerrado de maneira acolhedora, com a moradora oferecendo refrigerantes e biscoitos aos alunos, consolidando uma vivência significativa que uniu aprendizado e convivência, aproximando as crianças de suas raízes culturais e históricas.

No retorno a professora comemorou os aniversariantes do mês, momento muito significativo para as crianças.

- Registro do ambiente escolar (comemoração dos aniversariantes do mês)



Fonte: registrada pela autora (2024)

9:30h - intervalo - hoje eles saíram mais tarde por conta da aula de campo e da comemoração dos aniversariantes.

10:00h - O horário pós intervalo ficou para terminar a avaliação de Fluência leitora do programa nacional criança alfabetizada, pintarem a capinha da prova (aquela tradicional com imagens juninas) e ensaios para as festas juninas. Horário do almoço segue o curso normal (banho, almoço e sono).

Quinta visita - Dia 13/08/2024

Atividades no pátio da escola em comemoração ao Dia do Estudante Apresentações culturais; Dinâmicas; Jogos Pedagógicos; Pinturas; Jogos esportivos; Gincanas. Uma manhã bem recheada de atividades e muito divertimento.

Sexta visita - Dia 22/08/2024 - Aula de campo – Dia do Folclore

No salão de reunião da associação Tema - Mito ou Verdade - trabalhando o dia Folclore (as lendas trabalhadas são da própria comunidade)

7:30h - A professora acolhe os alunos na porta da escola, em seguida combina com eles que irão sair para o salão da associação que fica vizinho a escola. em uma fila ela conduz os alunos até o local. quando a gente chega no local ele já está preparado com um tapete no chão, quadro feitos por alguns alunos dos mitos da comunidade, um banner com os guardiões da memória (que são as pessoas antigas que conta os mitos).

- Registro do ambiente externo (imagens da aula de campo no salão da associação)



Fonte: Registrada pela autora (2024)

8:00h - Todos estão no espaço, como fica no segundo andar, quando as crianças chegaram quiseram contemplar a natureza e saber a localização das cidades que estavam vendo, a professora explica carinhosamente cada um e aproveita para trabalhar o calendário e como está o tempo. Em seguida ela faz um grande roda e canta a música de bom dia e o hino da negritude. No tapete, em círculo ela começa a ler os mitos e há nesse momento uma agitação de medo ao identificar os locais que eles passam todos os dias (como por exemplo a igreja e o alto da pedra). Foi muito prazeroso assistir esse momento.

- Registro ambiente externo (momento da contação dos mitos locais)



Fonte: Registrada pela autora (2024)

9:00h - Intervalo no pátio da escola (não teve outro assunto ‘só os mitos) pouco brincaram, só queriam contar as histórias para os outros. 9:30h - Atividade escrita sobre os mitos (a agitação ainda continua, eles queriam ouvir todos os mitos que estavam no livro). O momento terminou com a correção da atividade.

11:00 h - Festinha de agradecimento (eu fiz um momento de agradecimento e levei bolo, salgados e refrigerantes), como naquele mês só tinha um aniversariante e era exatamente naquele dia, a professora aproveitou para fazer a comemoração.

APÊNDICE D - EMENTA ESTADUAL DA FORMAÇÃO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

CÉLULA	CEFAE – Célula de Formação e Aprendizagem na Idade Certa		
PROGRAMA	PAIC INTEGRAL		
TEMA DA FORMAÇÃO PAIC INTEGRAL	Currículo, Cultura e Sociedade		
TEMA DA FORMAÇÃO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	Alfabetização e letramento: do direito de toda criança ser alfabetizada na idade certa ao Compromisso Nacional.		
CARGA HORÁRIA	120 horas anuais	Formador regional e municipal	Professor/a Alfabetizador/a
		04 Formações presenciais (64h); Seminário temático (12h) Acompanhamento e monitoramento e estudo remoto (44 horas)	08 Formações presenciais (64h); Seminário temático (12h) Formação em serviço e estudo remoto (44 horas)
TIPO DE FORMAÇÃO	Híbrida: presencial e remota		
EIXO	Ciclo de Alfabetização - Língua Portuguesa		
GERENTE	Arco – Iris		
TÉCNICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	Vento		
FORMADORES	Regionais		

CONSULTORA	Chuva
EMENTA	A formação continuada para professores alfabetizadores do ciclo de alfabetização – 1º e 2º ano do ensino fundamental -, será realizada na modalidade híbrida (presencial e remota), com carga horária total de 120 horas. Os módulos formativos serão pautados na perspectiva da práxis reflexiva, oportunizando aos educadores possibilidades concretas de ampliação de conhecimentos teóricos e práticos, de revisão do que já sabem e o que ainda necessitam conhecer para potencializar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. E, para embasar a nossa prática, lançamos mão dos seguintes teóricos: os estudos do Construtivismo de Jean Piaget, as contribuições de Vygotsky, representadas no Sociointeracionismo, e a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. A partir deles, conseguiremos compreender os processos de ensino e de aprendizagem das crianças. Além da contribuição desses teóricos sobre o desenvolvimento da aprendizagem, contamos também com autores que estudam a língua/gramática na perspectiva da enunciação, a saber: Mikhail Bakhtin, Halliday, Dik, Ilari e Neves, para assim chegarmos ao processo de alfabetização e letramento, considerando os estudos de Angela Kleiman, Magda Soares, Ana Teberosky e Magda Soares. Em se tratando das atividades da formação, elas serão organizadas da seguinte forma: i. 64 horas de formação presencial constituída de módulos sequenciais. Cada módulo será iniciado com a formação dos formadores/as regionais (quatro módulos bimestrais de 16 horas), seguido da formação de formadores/as municipais (quatro módulos bimestrais de 16 horas) e, por último, a formação de professores/as alfabetizadores/as (oito módulos de 08 horas, mensais); ii. 12 horas para o Seminário temático; iii. 44 horas destinadas ao acompanhamento e monitoramento da prática pedagógica e aprendizagem dos estudantes - ações dos formadores; Formação em serviço, no caso dos/as professores/as – e; estudo remoto, cujo material será disponibilizado no ambiente virtual.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO O	Primeiro módulo formativo: (fevereiro – online) • Educação popular na perspectiva da Alfabetização. • Currículo e avaliação no ciclo de alfabetização • Alfabetização e letramento; • Rotina pedagógica; • Ambiente alfabetizador; • Apropriação do sistema de escrita alfabética e consciência fonológica – Competências e habilidades; • Desenvolvimento integral, aprendizagem significativa e mediação; Apropriação do material didático. Segundo módulo formativo: (março – presencial) • Práticas de leitura, fluência leitora interpretação/compreensão – competências e habilidades; • A cultura no ciclo a luz do letramento étnico-racial; • Formas de registros (avaliação/ monitoramento e prática pedagógica); • Metodologias ativas: jogos e brincadeiras; • Apropriação do material didático metodologia Terceiro módulo formativo: (maio – presencial) • Os pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser; produção escrita – competência e habilidades; • Sequências didáticas: estratégias de produção escrita: planejamento, reescrita e Revisão; • Socialização e reflexão sobre práticas pedagógicas; apropriação do material didático. Quarto módulo formativo: • Práticas de oralidade e variação linguística; • Da escrita alfabética à escrita ortográfica; • Avaliação pedagógica e proposição de metas; apropriação de material didático. • Metodologias ativas: projetos didáticos/diversidade e inclusão.
---	---

METODOLOGIAS	• Acolhidas criativas, acolhedoras e humanizadas que dialoguem com a temática principal. • Reflexões dialogadas, com base na práxis (ação/reflexão/ação); Debates discussões teórico-metodológica a respeito dos processos de alfabetização e letramento; • Leituras dialogadas: coletivas e individuais; • Oficinas pedagógicas envolvendo as práticas de linguagem: Análise linguística, leitura e produção oral e escrita: • Jogos brincadeiras que favorecem o processo de alfabetização e letramento; • Seminários, abordando temáticas pertinentes ao ciclo de alfabetização; • Socialização e reflexão de práticas pedagógicas. • Metodologias ativas - projetos didáticos • Metodologias Ativas: jogos e brincadeiras;
AValiação	• Participação, interação e envolvimento no processo formativo; • Portfólios (formações e/ou acompanhamento: o que faço e potencializa a aprendizagem; o que devo mudar; o que compartilho com outros professores/as; meus desafios, conquistas e expectativas). • Avaliações institucionais. • Reuniões Técnicas para alinhamento e análise das temáticas.
PRODUTOS	• Podcast sobre: Linguística; Ensino; Avaliação; Desenvolvimento de Competências e Habilidades; Apropriação De Material Didático; Temas transversais. • Sugestão de sequências didáticas para desenvolver competências e habilidades; (e outros temas). • Cards Sobre as temáticas acima. • Livro de jogos e dinâmicas (volume I e II) • Livro – partilhas de práticas pedagógicas no ciclo de Alfabetização.

BIBLIOGRAFIA	ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; MORAIS, Artur Gomes; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 252-264, maio/ago. 2008. BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In.: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326. _____. Problemas da poética de Dostoievski (1929). 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. 276p. BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4. ed. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 3. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006 BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2010, de 7 de julho de 2010. DEWEY, J. Como Pensamos: Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma repositição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. DICK, C. S. Funcional Grammar. Dorderecht: Foris Publications, 1978. DIK, C. S. The Theory of Functional Grammar. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997. DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010. DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128. FILATRO, A. e CAVALCANTI, C. C. Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa: Editora Saraiva, 2018. FREIRE, P. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.
---------------------	---

	FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989 _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. HALLIDAY, M. A. K. An introduction to functional grammar. London: Edward Arnold, 1985. HALLIDAY, M. A. K. Explorations in the functions of language. London: Edward Arnold, 1973. IMBERNÓN, F. Formação Continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010. KLEIMAN, Angela B, Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. São Paulo, Contexto, 2008. _____. Angela B. Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura. Campinas, São Paulo, 9ª Edição, 2004. _____. B. Angela. Preciso ensinar Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005-2010. KOCH, I. V. O texto e a construção dos sentidos. São Paulo: Contexto: 2000. KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006. LERNER, Délia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. KOCH, I.V. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto 2014. LEAL, T. F; BRANDÃO, A. C. (Orgs). Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica. 2007. MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. MENDES, C. C. T. (2008) HTPC: Hora de Trabalho Perdido Coletivamente? 2008, 113 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente- SP, 2008.
--	---

	MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. (org.). Português no Ensino Médio e Formação do Professor. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.
	MENDONÇA, M. Análise linguística: por que e como avaliar. In: MARCURSCH, B.; SUASSUNA, L. (org.). Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. 1. ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-110. MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. (org.). Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 73-88. MORAIS, A. G. Base Nacional Comum Curricular: que direitos de aprendizagem defendemos para as crianças na educação infantil? Revista Brasileira de Alfabetização, Vitória, v. 1, n. 2, p. 161-173, jul./dez. 2015. _____. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. Autêntica, 2019. _____. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. Revista Brasileira de Alfabetização, Vitória, v. 1, n. 1, p. 59-76, jan./jun. 2015. NEVES, M. H. M. A gramática funcional. São Paulo: Martins Fontes, 1997. NEVES, M. H. M. Que gramática estudar na escola?: norma e uso na língua portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003. NEVES, M. H. M. Texto e gramática. São Paulo: Contexto, 2006. NÓVOA, A. Formação continuada de professores: realidade e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2001. _____. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 1997. _____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. 2ª ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda., p. 15-33, 1995. OLIVEIRA, L. A. Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

	SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. [online]. 2004 b, n.25, p.5-17. SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016. VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2003. VYGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009. VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. UNESCO. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI - "Educação: um tesouro a descobrir": Jacques Delors. Editora Cortez. SP, 1998.
--	---

APÊNDICE E – PLANO DE TRABALHO DA FORMADORA MUNICIPAL

PLANO DE TRABALHO-BOLSISTA -2023 PROGRAMA DE APRENDIZAGEM NA IDADE CERTA - MAISPAIC

INSTITUIÇÃO: Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC	
ÓRGÃO: Coordenadoria de Cooperação com os Municípios – COPEM	
CREDE: 08	MUNICÍPIO DE ATUAÇÃO: Baturité – CE
NOME: Lua	FUNÇÃO: FORMADOR
ENDEREÇO: Avenida 7 de Setembro – 1122	E-MAIL:
EIXO DE ATUAÇÃO: EIXO DE ATUAÇÃO: LÍNGUA PORTUGUESA – CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (1º E 2º ANO)	PRAZO DE EXECUÇÃO: MARÇO A SETEMBRO 2024
INTRODUÇÃO	
O presente plano de trabalho, contém todas as ações voltadas para a implementação de um trabalho de melhoria, dinamização, orientação e busca pela consolidação das habilidades necessárias para o processo de alfabetização e elevação dos indicadores de proficiência no componente curricular de Língua Portuguesa, tanto nas avaliações externas, quanto nas avaliações de aprendizagens da arquitetura curricular comum adotada. Enfatizando, que a nossa educação atual, que se enquadra em um contexto de profundas transformações, tanto tecnológicas quanto regionais, devem voltar sua atenção para a formação de jovens críticos e conscientes de seu papel como cidadão. Enfim, apresenta ações que visam auxiliar os professores na dinâmica de suas práticas pedagógica, bem como propiciar aos seus alunos conhecimento de toda realidade do contexto em que estão inseridos, sabendo posicionar-se criticamente e impulsionar os alunos para que, por meio de experiências marcantes e muito aprendizado, estejam sempre preparados para os desafios de seu tempo.	

OBJETIVOS

➤ Geral:

Alfabetizar os alunos na idade certa. Desenvolver a leitura e escrita dos alunos e o letramento que diz respeito a aquisição da habilidade de fazer uso da leitura e da escrita nos espaços sociais.

➤ Específicos:

Promover formações, oficinas pedagógicas para capacitar nossos professores na utilização dos instrumentais pedagógicos disponibilizados como recursos/suporte na dinamização de suas aulas;

Fazer acompanhamento pedagógico constante, com atendimento personalizado;

Alinhamento mensal com sugestões de atividades, que visem á consolidação das habilidades estudadas;

Identificar dificuldades de aprendizagem através de avaliações diagnósticas constantes e propor ações de melhoria no desempenho escolar;

Programar e acompanhar os programas e projetos educacionais propostos pela Secretaria da Educação.

Acompanhar e orientar os professores tanto em sala de aula, quanto em dia de estudo, de forma a garantir a implementação do currículo;

Realizar intervenções a partir do resultado dos protocolos a serem aplicados durante o ano vigente.

JUSTIFICATIVA

Considerando a necessidade da implementação de uma melhor qualidade no processo ensino aprendizagem, acredito ser necessário, convencer nossos professores, de que os objetos de conhecimento abordados em suas aulas, não são suficientes para desenvolver o pensamento crítico e adequado às mudanças pelas quais nossos educandos vêm vivenciando. Nesse contexto, se faz necessário um trabalho conjunto, onde SME, técnicos formadores e as escolas sintam-se responsáveis em fomentar uma formação integral de nossos educandos, possibilitando o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes de seu papel, enquanto sujeitos históricos, fazendo de metodologias ativas que busquem efetivar a consolidação das habilidades necessárias para o eixo em questão. Enfim, nesse momento de profundas e evidentes transformações, tanto tecnológicas, quanto geográficas, queremos tornar nosso público–alvo, ou seja, nossos alunos, em cidadãos capazes de conquistar de forma independente o seu futuro e saibam se portar diante das diferentes situações vivenciadas, preparando e formando nossos professores para que tal questão seja efetivada com sucesso.

METODOLOGIA
● Elaboração e disponibilização de Simulados e Diagnósticas de Língua Portuguesa mensalmente; ● Formações com os professores e acompanhamento pedagógico constante; ● Promoção de aulas preparatórios para as Avaliações Externas. ● Oficinas para estudo dos indicadores e níveis de proficiência; intervenções a partir dos resultados das avaliações, ● Oficinas de Jogos e Brincadeiras, fazendo uso da ludicidade para facilitação no processo de aprendizagem ● Divulgar e motivar a execução dos projetos propostos pela Secretaria da Educação (Projetos e Olimpíadas) ● Socializar os resultados e propor intervenções de nossas escolas frente as avaliações. ● Plano de atividades para crianças com necessidades especiais.
RESULTADOS ESPERADOS
● Crescimento significativo nos rendimentos dos alunos do Ciclo de Alfabetização (1º e 2º ano), no componente curricular – Língua Portuguesa. ● Melhor desempenho nas olimpíadas e projetos executados; ● Aumento global da proficiência dos alunos do 2º ano nas avaliações SAEB/SPAECE; ● Elevação do número de alunos aptos a ingressarem no Fundamental II, com as habilidades inerentes a série/ano consolidadas em Língua Portuguesa. ● Alunos conscientes da importância de sua aprendizagem para vida pessoal e profissional.