

## ARTIGO ORIGINAL

ARAUJO, Luiz Carlos Marinho de <sup>[1]</sup>

ARAUJO, Luiz Carlos Marinho de. Políticas Públicas De Formação Docente: Implicações No Processo De Ensino E Aprendizagem Na Educação Básica. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 04, Vol. 01, pp. 28-49. Abril de 2021. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-docente>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-docente

### Contents

- RESUMO
- INTRODUÇÃO
- AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: DOS CONCEITOS TEÓRICOS À PRÁTICA EM SALA DE AULA
- OS IMPACTOS DOS PROGRAMAS PACTO E PNAIC NA ATUAÇÃO DO DOCENTE
- TRAJETÓRIA METODOLOGICA
- O QUE OS DADOS APONTARAM?
- OS DADOS DA PESQUISA E AS DIRETRIZES DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO – ANA
- CONSIDERAÇÕES FINAIS
- REFERÊNCIAS
- APÊNDICE – REFERÊNCIA DE NOTA DE RODAPÉ

### RESUMO

O presente estudo discute a temática formação em serviço dos professores partindo do questionamento: De que forma as políticas públicas de formação docente desenvolvidas pelo município de Itamari, Bahia estão contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem? Objetiva-se identificar se os programas de formação PACTO e PNAIC colaboram com o processo qualificação do ensino e aprendizagem nas turmas iniciais do Ensino Fundamental. O artigo é resultado da pesquisa realizada com os professores do município de Itamari que participaram das formações oferecidas pelos programas PACTO e

PNAIC entre os anos 2013 a 2018, ambos os programas têm a pretensão de cumprir a meta 05 do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da estratégia 5.6. O estudo teve seu início em 2018 com a elaboração do resumo “As políticas públicas de formação docente e o impacto no processo de ensino e aprendizagem”, contendo a proposta de pesquisa apresentado no II Seminário Internacional Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social, promovido pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), campus XI, na cidade de Serrinha. Pretende-se analisar em que medida os programas fortalecem a melhoria da aprendizagem dos alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. Para alcançar os objetivos da pesquisa foi realizado um estudo qualitativo por meio da pesquisa de campo, utilizando os instrumentos – questionário e observação em sala de aula. Os dados foram analisados tendo como base referencial a Análise Textual Discursiva (ATD) que evidenciaram pontos significantes acerca da relevância dos referidos programas para o aprendizado dos alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A realização da pesquisa apresenta resultados significativos para os envolvidos com o Sistema Educacional Brasileiro ao oferecer debates que fortalecem as reflexões sobre a adesão de programas de formação continuada para os professores que atuam na Educação Básica. O estudo também aponta subsídios para a ampliação das discussões que abarcam os efeitos de um programa de formação docente, alinhado aos resultados que a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) aponta no âmbito do município de Itamari, Bahia.

**Palavras-chave:** Formação docente, Programa de formação, Políticas públicas, Formação continuada.

## INTRODUÇÃO

Os programas de formação em serviço muitas vezes são implementados nas redes de ensino sem a realização de ferramentas que identifique o perfil dos professores, suas necessidades profissionais e a aceitação das propostas apresentadas por programas que em sua maioria não discutem a realidade educacional dos professores e acabam não contemplando os objetivos propostos que sempre versão para o fortalecimento do ato de ensinar, visando a melhoria do aprendizado dos estudantes.

Percebe-se que algumas políticas de formação de professores são desenvolvidas pelas

Secretarias Municipais de Educação sem que seja realizada uma busca de intenção por parte dos professores de participarem ou não das políticas de formação continuada a qual se pretende desenvolver na rede de ensino.

O estudo está alicerçado pela seguinte problemática: De que forma as políticas públicas de formação docente desenvolvidas pelo município de Itamari, Bahia estão contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem? Sabe-se da relevância da formação inicial e continuada dos professores para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a pesquisa pretende diagnosticar e analisar em que medida os programas PACTO e PNAIC contribuíram para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental no município de Itamari.

Esse trabalho teve como referência metodológica a abordagem qualitativa, por meio da realização da pesquisa de campo. Para tanto, são estabelecidos estratégias e procedimentos que permitem tomar em consideração as experiências do ponto de vista dos sujeitos envolvidos no estudo; por entender que a construção da “realidade em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo” (FLICK, 2009, p.16). A técnica de pesquisa ocorreu por meio da observação. Nesse sentido, os participantes da pesquisa foram os professores do ciclo de alfabetização que contempla as turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental que já participaram das formações oferecidas pelos programas PACTO e PNAIC. A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 26).

Com o intuito de responder a problemática da pesquisa foi preciso desenvolver os seguintes instrumentos de coletas de dados: questionário com os professores que já tenham participado dos programas relacionados anteriormente e a observação nas salas de aula, dos docentes que tiveram mais tempo de frequência nas formações do PACTO e PNAIC, entre os anos de 2013 a 2018. Os materiais analisados seguiram os pressupostos teóricos metodológico da Análise Textual Discursiva e discutido a partir de autores como Tardif (2014) e Gatti (2008), entre outros autores que discutem a problemática da formação docente.

Além do aporte teórico o estudo teve como base os documentos oficiais do Ministério da

Educação, disponibilizado para nortear a organização das ações no âmbito educacional.

Ao final, a análise dos dados foi alinhada as diretrizes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e os indicadores que a avaliação aponta diante dos últimos resultados que apresentam o nível de aprendizagem dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, para o município onde aconteceu o estudo.

#### AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: DOS CONCEITOS TEÓRICOS À PRÁTICA EM SALA DE AULA

§ 1º- A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 2017, p. 43).

O inciso exposto acima, ressalta a importância da formação continuada do docente assegurada pela LDB 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 no Art. 62. Com isso, diversas políticas educacionais vêm sendo implementadas almejando a formação inicial ou continuada dos professores da Educação Básica. Desenvolver políticas públicas setoriais é uma das formas de repensar sobre uma determinada situação que apresente necessidade de ações que visem preencher as lacunas deixadas por práticas que não contemplaram toda a população.

Historicamente, essas ações políticas são executadas como uma forma de amenizar ou sanar determinados problemas. As políticas públicas partem sempre do princípio da coletividade, da participação ativa da comunidade, de decisões pensadas e definidas para a sociedade.

[...] essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado (OLIVEIRA; PIZZIO; FRANÇA, 2010, p. 01).

Partindo desse pressuposto da ausência da participação da sociedade para a efetivação das políticas públicas, as formações iniciais ou continuadas para os professores foram impostas

pelo poder governamental. Pesquisas apontam que algumas políticas públicas de formação docente não partem das reais necessidades dos professores, são políticas que visam o alcance de estatísticas; algumas, vinculadas com o objetivo financeiro, outras tentam preencher os espaços deixados pela má distribuição de recursos.

O final do século XIX, e início do século XXI foi marcado por grandes conquistas no cenário educacional, avanços que contribuíram com a ampliação do acesso à escola, o que, mesmo estando explícito no Art. 205 da Constituição Federal – CF (1988) muitas pessoas ainda não tinham ou não tem usufruído desse direito. Outro marco histórico que enriqueceu as discussões nas Universidades, Faculdades e eventos educacionais foi à transposição da problemática que norteava todo o Sistema Educacional, momento em que estava em destaque a busca para entender “como o aluno aprende”.

A partir do século XXI às reflexões centram-se na ideia no “como ensinar”, isso fez com que os debates nos eventos educacionais descentralizassem a figura do professor como o único detentor do conhecimento. A prática de políticas setoriais é uma forma de reconhecer o não cumprimento das leis, evidenciando de que alguma coisa deixou de se fazer para um determinado grupo social.

Espera-se que as formações dos professores contemplem os princípios que fortaleçam seu fundamento como mediador, e não apenas como reproduutor de teoria, executador de proposta de currículo que muitas vezes não tem nenhuma relação com as peculiaridades de cada sala de aula. Dessa forma, as formações perdem seus princípios iniciais de promover a reflexão da prática, a troca de experiência e a aquisição de novos conhecimentos.

Além de qualquer formação seja ela inicial ou contínua é preciso que o docente assuma sua função enquanto mediador do conhecimento, promovendo a relação entre o conhecimento teórico e a prática em sala de aula. Nos últimos anos, a sociedade já não busca apenas que a educação formal transmita os conteúdos técnicos vinculados a um currículo formal sobreposto por um “conhecimento do poderoso”. Para que a educação contribua com a formação crítica dos alunos é preciso que antes de qualquer coisa seja promovida uma formação docente que perasse a aquisição de teorias, e sim, desenvolva tanto no professor quanto nos alunos um “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007, p. 1294).

Um conhecimento que contribua com o desenvolvimento da formação do indivíduo enquanto um sujeito consciente e duas práticas sociais e que passe a interferir positivamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, essas mudanças tão almejadas devem ter início primeiro em cada pessoa envolvida com a educação, para em seguida, as práticas em sala de aula serem repensadas e replanejadas seguindo os princípios de igualdade, justiça social, respeito, diversidade, etc. Ações norteadoras para a construção de uma nova sociedade.

No emaranhado das políticas públicas emergem a questão da formação do professor como uma das formas para se garantir o direito a uma educação de qualidade; a formação docente assume uma extrema responsabilidade, se não a maior, de que para uma educação eficaz seria preciso investir na formação do professor, isso fez com que a formação inicial ou continuada do docente aumentasse em níveis significativos a autora Gatti (2008) enfatiza que “nos últimos anos do século XX, tornou-se forte nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada [...]” (GATTI, 2008, p. 58).

Mediante a tamanha demanda vários cursos foram disponibilizados facilitando o ingresso do professor a uma “educação continuada” (GATTI, 2008) por meio dessa facilidade o docente passou a usufruir de políticas de formação em serviço, possibilitando o acesso ao ensino médio (magistério) e posteriormente a garantia de entrada ao ensino superior. A partir dos anos de 1961 com a primeira LDB de 21 de dezembro de 1961 que nortearia todo o Sistema Educacional Brasileiro a LDB reforça a implementação de políticas públicas voltadas para a formação de professores em serviço.

As ações de formação para o professor, possibilitaram a criação de diversos cursos tanto na área da formação inicial, especialização ou cursos de curta duração que permitem ao docente frequentar sem que fosse necessário sair da sua atuação profissional. De acordo com os estudos de Gatti (2008) “os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vem) propiciando adequada base para sua atuação profissional” (GATTI, 2008, p. 58). A autora ainda esclarece que

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de

atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação [...] (GATTI, 2008, p. 58).

Atualmente, pensar a formação do professor é possibilitá-lo a reflexão da sua didática, permitindo que o docente seja parte central da sua própria formação e não apenas cumpridor de currículos, com isso, é grande a probabilidade que sua ação pedagógica desenvolvida diariamente com seus alunos seja um ponto de referência entre a análise dos eixos temáticos trabalhado nas formações com sua atuação em sala de aula.

É preciso que as políticas públicas de formação para o professor tenham como estrutura curricular as necessidades profissionais dos docentes, e não, como objetivo de cumprir metas de um plano, metas de uma instituição ou simplesmente preocupação em elevar o índice de formação dos professores para o “mundo do trabalho” (GATTI, 2008, p. 62). “Entretanto, se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão” (TARDIF, 2014, p. 243).

#### OS IMPACTOS DOS PROGRAMAS PACTO E PNAIC NA ATUAÇÃO DO DOCENTE

Por cobrança da sociedade, os governantes ampliaram as ações setoriais direcionada à educação e neste “pacote” fazia parte a formação do professor, oportunidade que os docentes tiveram para executar as propostas pensadas por uma Secretaria de Educação ou pelo Ministério da Educação (MEC). Partido dessa, realidade o poder governamental cria programas para ampliar as estatísticas de formação docente proposto pelo Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 com vigência até 2024 (CONTEE, 2014, p. 13).

No Art. 2º do Plano Nacional de Educação estão expostas as diretrizes do PNE, que enfatiza no item IX a “valorização dos(as) profissionais da educação” (CONTEE 2014, p. 13). Dentre as suas metas e estratégias, o PNE apresenta medidas para fortalecer o processo de ensino de aprendizagem perpassando da Educação Infantil ao Ensino Superior. Dessa forma, destacamos a meta 15 do referido Plano que trata da oferta de políticas públicas de

formação docente, que propõe:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (CONTEE, 2014, p. 40).

A meta 15, exposta anteriormente, traça suas treze estratégias, objetivando que a mencionada meta seja alcançada. Como podemos observar na estratégia 15.4 “consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos” (CONTEE, 2014, p. 40).

Fazendo-se cumprir a meta 15 do PNE apresentada anteriormente, o governo federal cria o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), (BRASIL, 2017), mais uma vez para efetivar uma meta quantitativa “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental”. A meta 5, está constituída por sete estratégias, estratégias essas que irão contribuir como efetivação da referida meta e dentre as sete estratégias o Plano traça a estratégia 5.6 como forma de

Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização (CONTEE, 2014, p. 26).

Paralelo ao PNAIC desenvolvido pelo governo federal, o governo baiano cria o programa Educar para Transformar – um Pacto pela Educação, incluído ao programa de Educar para Transformar o governo passa a desenvolver em parceria com os municípios o PACTO, e mais uma vez a formação do professor norteia a base principal do programa.

Esses dois programas demonstram o quanto a política setorial objetiva elevar o quantitativo de uma classe que não teve seus direitos respeitados. De um lado os professores que ao longo de sua trajetória profissional não foram respeitados pelos direitos de sua profissão, não são valorizados, mesmo a sociedade e o governo deixarem claro a importância que a classe docente tem para o desenvolvimento da sociedade. A classe estudantil além da desvalorização da educação ainda sofre pelas mazelas do ensino do nosso país.

Essa discussão aqui proposta amplia a forma como algumas pessoas aceitam e entendem as políticas de formação docente, como benefício que os governos fazem para o Sistema Educacional Brasileiro. Percebe-se que a maioria das políticas públicas surgem de uma política partidária o que infelizmente acaba por interferir nos objetivos propostos, pois os interesses políticos sempre estão à frente dos interesses educacionais.

As políticas públicas direcionadas a educação devem promover inquietações aos profissionais que atuam diretamente com a sala de aula, pois é neste espaço que a mudança deve iniciar, “no interior da escola, em especial, nos seus princípios e, por decorrência, na forma de organização e desenvolvimento do trabalho escolar, portanto, interferindo diretamente nas práticas dos professores e em sua cultura” (DELGADO, 2011, p. 3 *apud* FERREIRA; NOGUEIRA, 2018).

Todo esse debate voltado à formação docente na contemporaneidade não esvazia o poder que o processo formativo tem na vida de qualquer profissional, seja uma formação inicial ou contínua. Porém para que a formação aconteça é preciso que o professor esteja aberto às novas descobertas, predisposto a aprender, “limpo” de qualquer preconceito para refletir sua prática pedagógica.

#### TRAJETÓRIA METODOLOGICA

O estudo iniciou a partir do e-mail enviado pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) do estado da Bahia, convidando o Dirigente Municipal de Educação (DME) para a solenidade de adesão aos programas PACTO e PNAIC. O convite despertou no autor dessa pesquisa uma inquietação sobre a forma como o município de Itamari realiza a adesão aos programas de formação; na sua maioria sem nenhuma consulta previa a categoria docente para saber se

existe o interesse de participar de um determinado programa.

Após a estruturação do projeto de pesquisa, foi apresentado ao secretário municipal de educação e as unidades de ensino que contemplam turmas do ciclo de alfabetização, 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino do município de Itamari, Bahia.

Com a autorização da Secretaria de Educação, foi iniciada a pesquisa de campo. “Trata-se de locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas diárias, sendo estes ambientes naturais: por excelência, o objeto de estudo dos investigadores” (BOGDAN; BIKLEN, 2010, p. 113). Oportunidade para apresentar a proposta da pesquisa aos professores e certificar se os mesmos queriam fazer parte do estudo, dos vinte e quatro professores atuantes no ciclo de alfabetização vinte e um participaram, os outros três professores não tinham participado das formações oferecidas pelos programas.

Seguindo, foi distribuído os questionários aos participantes com o prazo de entrega para três dias. O público da pesquisa foi constituído por quatorze professores com nível superior; nove nas áreas de Pedagogia, cinco da área Letras e sete não informaram sua graduação. Dos vinte e um participantes, dez professores já concluíram a Pós-Graduação em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia, Gestão Educacional e Estudos Linguísticos e literários.

Ao final da análise do questionário, foram organizados as quatro modalidades e seus respectivos objetivos, tendo como referência a participação efetiva nos programas PACTO e PNAIC. Na modalidade I foram questões relacionadas a participação das professoras nos programas; na modalidade II as mudanças na prática docente a partir da participação nos programas; na III modalidade as mudanças na aprendizagem dos alunos durante a participação dos professores nos programas e na modalidade IV a relação com as temáticas trabalhadas nas formações oferecidas pelos programas com os resultados da avaliação ANA.

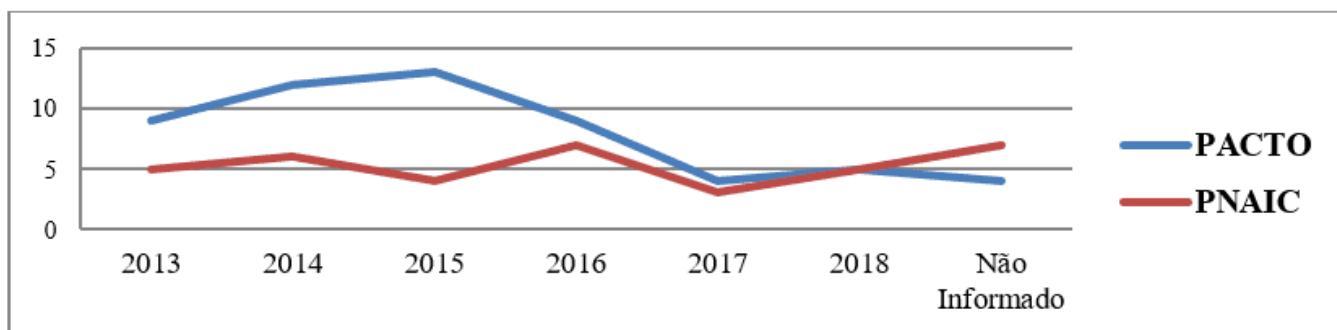
As referidas categorias de análise, aqui definidas como modalidades, foram estruturadas tendo como base a proposta para criação de categorias apresentadas por Moraes e Galiazz (2007). Os autores enfatizam que a criação de categorização “é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes” (MORAES, GALIAZZI, 2007, p. 22).

## O QUE OS DADOS APONTARAM?

A modalidade I, foi constituída por oito Questões[2] (Q). Na Q1 os vinte e um professores afirmaram terem participado dos programas em discussão, vinte afirmaram ter participado do PACTO e apenas um não participou, pontuando que não fez parte das formações oferecidas pelo PACTO. Quando questionado na Q2 sobre a participação no PNAIC, dos vinte e um participantes da pesquisa dezoito confirmaram sua participação no programa, dois não participaram e um não informou, evidenciando a grande aceitação dos professores em participar dos programas.

Observando o gráfico I, é possível identificar a participação dos professores no programa PACTO e uma diminuição considerável do número de participantes no programa PNAIC no ano de 2015. A partir de 2017 o número de participantes volta a crescer tanto no PACTO quanto no PNAIC. É notável que em 2018 o número de participantes no PACTO diminui e o PNAIC retoma o crescimento.

Gráfico I: Participação nos programas PACTO e PNAIC



Fonte: Criado pelo autor

O material orientador discutido na formação de abertura do programa PACTO 2017 apresenta as atribuições e o perfil do Coordenador Local e do Coordenador Pedagógico que atuará como formador municipal. O Coordenador Local deve “possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização” além de “ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no ciclo de alfabetização, e de mobilizá-los”.

Nas Q5 e Q6 os professores afirmaram que o que mais impulsionou sua participação nos programas foi a busca por novos conhecimentos, a troca de experiências, a certificação e por atuarem no ciclo de alfabetização. As questões sete e oito faziam relação sobre a possibilidade de o professor participar dos programas se a Secretaria realizasse a adesão para o ano de 2018. Os professores demonstraram uma aceitação aos programas como uma ferramenta para contribuir com sua formação continuada e qualificação da prática pedagógica.

Mesmo não sendo questionados sobre os pontos positivos negativos dos programas os professores diziam: “a única coisa do PACTO que não gosto são os planos de aula”, alguns expressaram: “eu acho desnecessários escrever tanto em um plano de aula”, um professor pontuou: “as vezes eu escrevo tanto nos planos... eram cinco páginas que muitas vezes me faltava tempo para confeccionar um jogo para meu aluno” ele ainda continuou: “escrevo tanto no plano e na sala de aula nem olho o caderno porque já está tudo na memória”.

As falas dos professores confirmam que os programas de formação continuada são políticos públicos na sua maioria pensadas e estruturadas por pesquisadores da educação, que muitas vezes não conhecem o fazer pedagógico em sala de aula, e o professor acaba se tornando reproduutor de propostas curriculares e teorias pedagógicas.

[...] essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas (TARDIF, 2014, p. 241).

Na modalidade II, estruturado por sete indagações os professores foram contundentes ao afirmarem que percebem sua mudança na prática pedagógica a partir da participação nas formações oferecidas pelos ditos programas. As questões 1, 2, 6 e 7 confirmam a fala dos professores ao pontuarem que ao ingressarem nas formações dos programas tiveram suas práticas pedagógicas renovadas, afirmado na Q1 que percebem definitivamente sua mudança na prática; na Q2 eles deixam claro que o PACTO teve mais influência no seu fazer pedagógico do que o PNAIC. Nas Q6 e Q7, os docentes confirmaram que as temáticas propostas pelos programas foram relevantes para sua formação pedagógica.

As diretrizes dos dois programas são distintas, mesmo apresentando objetivos visam promover a formação continuada dos alfabetizadores que atuam no ciclo de alfabetização, turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012).

Na estrutura do PNAIC encontramos as temáticas que as formações deverão seguir no seu percurso formativo. “Curriculum, planejamento, ludicidade, gênero textual, projetos didáticos, avaliação” (BRASIL. 2012, p. 24/25). Enquanto que o programa PACTO possibilita ao professor refletir sua prática por meio da “gestão, avaliação, currículo, alfabetização matemática e alfabetização em língua portuguesa”, além da disponibilização dos materiais didáticos impressos, tanto para o professor quanto para os alunos.

Ao contrário do que Tardif (2014, p. 229) expõe de que os professores acabam sendo reprodutores de conhecimento, afirmando que os docentes são “técnicos que aplicam conhecimento produzido por outros [...]” uma professora afirmou: “Gosto do PACTO porque já vem todo material pronto, com a sequência didática toda estruturada, só tenho o trabalho de colocar a data e aplicar a proposta”.

A III modalidade; principal foco da pesquisa que era analisar em que medida os programas contribuem para a melhoria do ensino, da aprendizagem dos estudantes e se os docentes percebem se as formações contribuíram para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Podemos identificar que os participantes na Q1 concordam parcialmente ao serem questionados se após a sua participação nas formações eles identificam a melhoria da aprendizagem dos seus alunos. Dos vinte e um professores treze concordam parcialmente e apenas oito concordam totalmente.

Na Q2, referente ao questionamento se as formações que os professores participaram contribuíram com a aprendizagem dos seus alunos. Dez professores afirmaram que concordam parcialmente, nove concordam totalmente e dois ficaram indecisos. A Q3 fazia relação aos conhecimentos adquiridos nas formações com a aplicação em sala de aula se o professor percebia a melhoria da aprendizagem dos seus alunos, treze docentes sinalizaram que concordam parcialmente e oito concordam totalmente.

Esse diagnóstico mostra um dado interessante e que precisa uma reflexão mais aprofundada. Se dentre os objetivos de uma política pública educacional é melhorar os índices de

aprendizagem dos alunos, com os programas analisados esse objetivo não é diferente, afinal tanto o PACTO quanto o PNAIC estão atrelados a meta 5 do PNE como vimos anteriormente.

A estratégia 5.1 do Plano explicita essa preocupação ao enfatizar que a meta 5 deve:

Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (CONTEE, 2014, p. 25).

Garantir a alfabetização dos alunos é também proporcionar a melhoria de sua aprendizagem, não apenas de disciplina de Português e Matemática, foco dos programas supracitados, e sim, nos demais componentes curriculares.

Estaria a política de formação continuada desenvolvida pela Secretaria de Educação de Itamari cumprindo seu papel? Os objetivos estão sendo alcançados? A aprendizagem está acontecendo? Ou os professores estão apenas reproduzindo fórmulas, técnicas, preenchendo formulário, aplicando um conhecimento na sua maioria pensado por outros? Essas e outras inquietações devem fazer parte dos eventos educacionais, não apenas pelos pesquisadores, doutores em educação, mas sim, fazer parte da reflexão diária por parte do professor, para que as respostas venham a melhor o processo de ensino e aprendizagem.

Quando questionados por meio da Q4: Você concorda que as formações dos programas PACTO e PNAIC contribuíram com a melhoria da aprendizagem nas disciplinas de Português e Matemática? Onze participantes concordam parcialmente e nove concordam totalmente. Esses dados coadunam com a proposta curricular dos programas que está focalizado nas disciplinas de Português e Matemática, enfatizando o desenvolvimento das habilidades na leitura, escrita, operações e resolução de situação problema. Os direitos de aprendizagem para a disciplina de Matemática centram sua base nas habilidades de “números e operações, geometria, grandezas e medidas, tratamento da informação”.

Na última questão, Q5, os professores foram questionados: Além das disciplinas de Português e Matemática você concorda que as formações do programa PACTO e PNAIC auxiliaram no

desenvolvimento das demais disciplinas? Eles continuam com o mesmo raciocínio de que as formações contribuíram parcialmente para a aprendizagem dos alunos. Onze docentes concordam parcialmente, sete concordam totalmente, um discorda parcialmente e dois discordam totalmente de que as formações também tenham contribuído com a melhoria da aprendizagem.

Por fim, na modalidade IV as questões foram centralizadas na relação entre as formações e as diretrizes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), política de avaliação da aprendizagem aplicada com os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. De acordo com as diretrizes da ANA, existem três objetivos como princípio norteador.

I) avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental. II) produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino. III) concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2013, p. 7).

A ANA, além de avaliar o aprendizado dos alunos, também considera as condições escolares que esses alunos tiveram até chegar ao último ciclo de alfabetização, etapa em que o aprendizado em alfabetização e letramento, habilidades na escrita, produzir texto, devem ser consolidadas. A matriz de Matemática da avaliação ANA, está estruturada em quatro eixos: Eixo Numérico e Algébrico, Eixo de Geometria, Eixo de Grandezas e Medidas e Eixo de Tratamento da Informação. A Avaliação Nacional da Alfabetização tem por objetivo realizar um diagnóstico de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática ao final do ciclo de alfabetização, conforme se verifica no Art. 1º, inciso I, da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2013, p. 20).

A estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições das instituições de ensino às quais estão vinculadas (BRASIL, 2013, p. 7).

Na Q1 da modalidade IV, questionou-se aos professores se a participação nos programas

contribuiu para conhecer as habilidades de cada disciplina presente no Documento Base da Avaliação Nacional da Alfabetização? Os participantes sinalizaram que provavelmente contribuiu, três professores falaram que definitivamente contribuiu, um ficou indeciso, três não opinaram e quatorze afirmaram que provavelmente as formações tenham contribuído para conhecer as habilidades propostas pela ANA.

As temáticas discutidas nos encontros de formação do Programa PACTO tiveram relação com os objetivos apresentados no Documento Base da ANA? Essa foi a Q2, e os professores continuaram afirmando que provavelmente sim, três colocaram que definitivamente sim, dois indecisos, três não opinaram e treze acreditam que provavelmente sim. A Q3 estava na mesma direção da Q2, porém uma estava direcionada ao PACTO e a outra para o PNAIC. Quatro professores não indicaram, dez afirmam que provavelmente os temas discutidos no PNAIC tenham relação com a ANA e três acreditam que definitivamente sim.

As questões quatro e cinco foram separadas. Na Q4, pretendia diagnosticar se durante as formações foram feitas discussões sobre os resultados da ANA. Dez docentes sinalizaram que provavelmente sim, cinco definitivamente sim, dois indecisos e quatro não informaram. O mesmo questionamento foi feito na Q5, porém, focada no programa PNAIC. Os dados mostraram que quatro professores pensam que definitivamente sim, dez que provavelmente sim, dois indecisos e cinco não informaram.

Todo esse percurso analítico coletado pelo questionário e analisado pelas quatro modalidades foi o suficiente para alicerçar a base da pesquisa e definir as turmas que seriam observadas. Ficou estabelecido a observação em três turmas, uma turma do 1º ano, uma do 2º ano e outra turma do 3º ano do Ensino Fundamental. As turmas do 1º e 2º ano foram da mesma escola[3], Escola Novo Tempo, e a turma do 3º ano da Escola Construindo Saber. Ao observar a turma do 1º ano foi possível perceber a grande dificuldade que existe na relação professor e aluno.

A interação social não se define apenas pela comunicação entre professor e o aluno, mas também pelo ambiente em que a comunicação ocorre, de modo que o aprendiz interage também com os problemas, os assuntos, a informação e os valores culturais dos próprios conteúdos com os quais estamos trabalhando em sala de aula (CARVALHO, 2018, p. 4).

A turma é composta de vinte e oito alunos, e no dia da observação estavam apenas dezoito, e mesmo com dez alunos a mesmo, percebeu-se a dificuldades dos professores em controlar a turma, eles levaram um bom tempo da aula chamando atenção dos alunos, pois as crianças ficavam a todo o momento disperso. No momento da observação elas estavam trabalhando com a disciplina de Matemática, os conteúdos Sequência numérica e Unidade e Dezena; de acordo com o plano de aula que os professores apresentaram, tinham como objetivo “construir noção de sequência numérica; e Aprimorar o conhecimento de Unidade e Dezena”.

Mesmo com tantos contratemplos e um curto tempo de observação, percebeu-se as dificuldades que os alunos tinham para identificar uma sequência numérica, muitos não reconheciam nem os números com dois decimais. Outro fator identificado foi a falta de interação dos alunos com a aula, eles não participavam, apenas um aluno que estava interagindo com a professora que ia a todo o momento indagando e eles continuavam desatento.

Visualizou-se na metodologia dos professores uma prática presente nas formações do PACTO/PNAIC que é a prática da “Leitura deleite” momento em que o professor faz a leitura para o aluno de algum texto sem que seja exigida interpretações do mesmo. Uma prática apenas para incentivar a leitura. Segundo as professoras a maioria dos alunos não apresentavam as habilidades e competências destinadas para essa etapa, nem os direitos de aprendizagem que os programas propõem.

No 2º ano, foi possível identificar a calmaria da turma, todos os estudantes estavam concentrados na fala da professora, alguns interagindo com a explicação do conteúdo – Dia do soldado, que de acordo com o plano de aula da professora tinha como objetivo “Trabalhar o dia do soldado com os alunos, mostrando a importância destes profissionais para o país”. No andamento da aula, foi realizado um ditado de palavras com a letra “S”, na oportunidade percebeu-se o aprendizado da turma no momento da escrita, infelizmente foram palavras de grafia simples com no máximo três sílabas, o que não contribuía para que os alunos pensassem a escrita já que a professora falava as palavras marcando as sílabas eles apenas escreviam o que ouviam a professora falar.

Foi possível identificar também que eles demonstravam vontade de aprender, estavam

atentos a professora, faziam perguntas, alguns foram à lousa escrever a palavra que a professora ditava, neste momento ela parabenizava pela escrita da palavra, mesmo se alguns “errassem” a grafia ela enaltecia a tentativa do aluno em acertar.

Constatou-se que nessas duas turmas observadas uma característica bem peculiar no meio educacional, as professoras não provocavam seus alunos “provocar conflitos cognitivos levando o aluno a pensar, selecionar, optar e conferir suas escolhas, refazendo-as se necessário”, esse é um dos perfis do professor que as autoras Franco, Alves e Andrade (1994, p. 121).

Na visita a terceira turma; na Escola Pequenos Aprendizes, escola que atende apenas alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. A turma observada era tranquila, com apenas doze alunos com a idade entre nove e dez anos. Na oportunidade a professora estava trabalhando o conteúdo Independência do Brasil, da disciplina de História, a aula foi iniciada com algumas perguntas problematizadoras: “O Brasil é Independente?” “Se hoje ele é independente, antes ele era dependente de quem?”. Excelente oportunidade para desenvolver as habilidades factuais, pois, trabalhar com conteúdos de história é analisar os fatos passados para entender os atuais acontecimentos. “Por conteúdos factuais se entende o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares” (ZABALA, 1998, p. 41).

A professora estava a todo o momento questionando os alunos, impulsionando para que eles participassem da aula. A docente fazia com que os alunos buscassem acontecimentos do convívio social para correlacionar com o conteúdo da aula. Em um determinado momento ela escreveu a frase “Ordem e Progresso” na lousa e trabalhou as duas palavras fazendo perguntas “O que vocês acham que é Ordem?” “Diga uma palavra que pra você significa ordem.” “O que é progresso?”, “Brasil tem progresso?” Na oportunidade eles foram relatando fatos do seu convívio social.

Intercalando com os questionamentos e respostas dos educandos a professora formou dois grupos, o grupo I ficaria com a palavra ORDEM e grupo II com a palavra PROGRESO, e os alunos foram estimulados a procurar no dicionário o significado das respectivas palavras. Na oportunidade, foi identificado a falta de dicionário para todos os alunos e uma maior explicação da professora de como usar o dicionário. Uma aluna questionou a professora:

“Professora, o que é dicionário? a docente não respondendo, um colega logo falou: “É um livro grosso cheio de palavras”.

A aula da turma do 3º ano estava alicerçada por questionamentos, o que permitia uma relação próxima entre professora e aluno, fortalecendo o aprendizado escolar de forma que eles percebessem a relação entre escola e sociedade. “Para favorecer a construção de conhecimento, os professores devem propor aos alunos questões interessantes e desafiadoras para resolverem os questionamentos propostos, no intuito de promover a enculturação científica” (CARVALHO, 2006 apud ZOMPERO; GONÇALVES, 2017).

A realização da observação, foi de grande valia para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, pois foi possível identificar na prática pedagógica das professoras a organização da sala, com os “Continhos” da leitura e da Matemática, visualizou-se também a prática da “leitura deleite” nas três turmas observadas. Além dessas características metodológicas diagnosticou-se que o exercício do Construtivismo estava presente nas aulas, uma teoria que norteia os programas, oferecendo aos professores oportunidade de desenvolver atividades em grupos, pois, a proposta dos programas é promover a interação, socialização entre os alunos e a construção coletiva.

#### OS DADOS DA PESQUISA E AS DIRETRIZES DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO – ANA

Das escolas que serviram como base para a efetivação dessa pesquisa, apenas uma atende o critério estabelecido pelo Ministério da Educação para a realização da Avaliação ANA, por conter a etapa do 3º ano do Ensino Fundamental. Para a aplicação da ANA é disponibilizado a Matriz de Referência para que as unidades de ensino tenham o material como suporte para a realização dos planejamentos partindo da Referência de Língua Portuguesa e Matemática.

Além do Documento Base apresenta a proposta da Avaliação Nacional da Alfabetização e dispõe das matrizes de referências (BRASIL, 2013).

A Matriz de Referência para Língua Portuguesa parte de dois eixos, Eixo Leitura e Eixo Escrita, e a Matriz de Matemática seguimentada pelos eixos de Eixo Numérico e Algébrico, Eixo de Geometria, Eixo de Grandezas e Medidas e Eixo de Tratamento da Informação (BRASIL, 2013).

Observado os dados da pesquisa com os resultados da ANA de 2016 foi possível identificar que os alunos estão no nível 2- Proficiência em Leitura, que segundo o Documento Base (2013) o aluno ao final do 3º ano deve ter consolidado as habilidades de leitura, escrita e operações. Tendo como referência as diretrizes da Avaliação Nacional da Alfabetização de Proficiência em Leitura os alunos que estão no nível 2.

Dessa forma, os estudantes devem

Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica, e em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto; Reconhecer a finalidade de texto como convite, campanha publicitária, infográfico, receita, bilhete, anúncio, com ou sem apoio de imagem; Identificar assunto em textos como campanha publicitária, curiosidade científica ou histórica, fragmento de reportagem e poema cujo assunto está no título ou na primeira linha; Inferir relação de causa e consequência em tirinha (BRASIL, 2013).

Com relação a Proficiência de Escrita os resultados evidenciam que a maioria dos discentes estão também no nível 2. Como a maioria dos alunos estão no nível 2 em Proficiência Escrita eles devem apresentar as habilidades na escrita, como traz a Matriz de Referência de Língua Portuguesa no eixo escrita.

Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis (BRASIL, 2013).

Observado a Matriz de Referência da ANA, os resultados da Avaliação de 2016 e a fala dos professores de que não percebem a mudança na aprendizagem dos alunos é notório identificar que o resultado da ANA de 2016 condiz com a observação das professoras de que os alunos apresentam bastante dificuldade na área de Português e Matemática. Sendo assim, é verídico afirmar que as formações do PACTO e do PNAIC não estão atingindo os objetivos de ampliar as habilidades leitora e o domínio da Matemática esperado para o 3º ano.

Os resultados apresentados e discutidos, confirmam que a meta 5 do Plano Nacional de Educação (CONTEE, 2014, p. 25) e do Plano Municipal de Educação do município de Itamari (PME) não estão atingindo a porcentagem esperada, que era alfabetizar 100% das crianças ao final do 3º ano do Ensino Fundamental até o ano de 2016 (ITAMARI, 2014, p. 65).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa investigação possibilitou uma reflexão sobre as políticas públicas desenvolvidas para a formação continuada dos professores da Educação Básica no município de Itamari, Bahia. Oportunidade de conhecer e diagnosticar o que pensam os professores participantes das formações oferecidas pelos programas trazidos para debate. As políticas públicas setoriais quando estudada minuciosamente nos dão dados que ampliam uma visão sobre a forma como as ações estão sendo desenvolvidas e se as mesmas estão cumprindo seu objetivo norteador.

No ensejo, o estudo apresentou informações relevantes que contribuirá para a gestão municipal por conter dados que demonstram o efeito dos seis anos de execução dos programas. A pesquisa evidenciou que os docentes apresentaram pontos relevantes acerca da importância das formações para suas práticas pedagógicas. Destacando o quanto as formações contribuíram com o fortalecimento das relações entre os colegas, permitindo a troca de experiências e a mudança na aprendizagem dos alunos, mesmo que ainda em nível não desejado.

O estudo também destaca que o processo de ensino e aprendizagem perpassa por diversos fatores, e a formação continuada é apenas um desse fator. Enriquecendo os princípios de que não basta apenas ofertar formações continuadas é preciso um acompanhamento e avaliação para reconduzir o desenvolvimento das ações executadas pela Secretaria de Educação que visa a formação em serviço dos professores da rede municipal de ensino.

Com a análise dos dados, acomodar-se que o ponto crítico dos programas está atrelado apenas ao modelo da sequência didática o que para muitos é desnecessário uma sequência com tamanha proposta e itens que podem ser reorganizados para contemplar os mesmos objetivos evitando que os professores passem muito tempo estruturando um plano de aula,

enquanto que poderia está pensando, criando, elaborando outros instrumentos que também contribuem com o processo de ensino e aprendizagem.

A realização dessa pesquisa permitiu avaliar os efeitos dos programas no processo formativo dos professores. Além de possibilitar que a Secretaria Municipal de Educação do município de Itamari reveja seu formato de adesão aos programas formativos, evitando que a aderência a formações para a categoria docente seja feita sem nenhuma consulta previa aos profissionais que receberão determinadas políticas e principalmente dedicar uma maior atenção ao produto final das políticas, que é o aprendizado dos alunos.

Espera-se ao final dessa pesquisa que o processo avaliativo esteja presente em todas as etapas de formação, tanto no momento da adesão quanto ao final, para identificar se os objetivos estão sendo alcançados e se professores estão tendo a oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica (SCHÖN, 1992), e se os alunos estão melhorando seu aprendizado.

Por fim, a pesquisa evidenciou que os programas PACTO e o PNAIC, não desenvolviam discussões acerca do ensino de Ciências, apenas para as áreas de Português e Matemática. Confirmado o que as pesquisas vêm destacando sobre a ausência de formações continuadas para os professores que lecionam a disciplina de Ciências Naturais. Essa realidade impulsionou a realização da pesquisa de mestrado dando origem a dissertação intitulada “A formação docente e a prática de ensino investigativo nas aulas de Ciências Naturais como perspectiva à Alfabetização Científica” desenvolvida pelo mesmo autor desse estudo.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora, 2010.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. - Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. PNAIC Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Documento Orientador.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios, ano 1, unidade 1. MEC, Brasília: 2012.

BRASIL, Diretrizes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>). 2013.

BAHIA. PACTO Bahia. Disponível em: <http://educarparatransformar.atarde.com.br/eixo-2>

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (org.). Ensino de ciências por investigação: condição para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

CONTEE. PNE Plano Nacional de Educação: uma conquista das entidades e do movimento social. Disponibilizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE). Brasília, 2014.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas plano nacional de educação Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos\\_politicas\\_educacionais\\_cotidiano\\_escolas\\_publica\\_PNE.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/impactos_politicas_educacionais_cotidiano_escolas_publica_PNE.pdf). Acesso em 16 de agosto de 2018.

FLICK, Uwe. Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Ângela; ALVES, Ângela Christina Souza; ANDRADE, Rosamaria Calaes de. Construtivismo: uma ajuda ao professor. Belo Horizonte, Lé: 1994.

GATTI, Bernadete. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

ITAMARI, Plano Municipal de Educação (PME). Secretaria Municipal de Educação. Aprovado em 09 de dezembro de 2014. Lei 0010/2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa. Rio de

Janeiro: EPU, 2013.

MORAES, Roque, GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva. Ijuí: Unijuí, 2007.

OLIVEIRA, Adão Francisco; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas. Editora da PUC Goiás, 2010.

SCHÖN, Donald. In: NÓVOA, Antonio. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17 ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007 1287. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

ZABALA, Antoni. A prática Educativa como ensinar. Porto Alegre, Artmed: 1998.

ZOMPERO, Andreia de Freitas; GONÇALVES, Carlos Eduardo de Souza; LABURÚ, Carlos Eduardo. Atividades de investigação na disciplina de ciências e desenvolvimento de habilidades cognitivas relacionadas a funções executivas. *Ciência Educação*, v. 23, n 2, Bauru: 2017.

ZOMPERO, Andreia de Freitas; LABURÚ, Carlos Eduardo. Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v.13, n.03, p.67-80 set-dez, 2011.

#### APÊNDICE – REFERÊNCIA DE NOTA DE RODAPÉ

2. As questões serão identificadas pela letra Q e sua respectiva numeração. Q1, se refere a primeira questão e assim sucessivamente.

3. Os nomes das escolas são fictícios

<sup>[1]</sup> Doutorando em Educação em Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Mestre em Educação Científica e Formação de Professores pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Ciências Educacionais – FACE, Gestão e Supervisão Escolar pela Faculdade Integrada Euclides Fernandes, Educação Infantil pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias – FAC e Libras pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias – FAC. Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Educacionais – FACE e Geografia pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias – FAC, no Programa Especial de Formação Docente.

Enviado: Fevereiro, 2021.

Aprovado: Abril, 2021.