UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA 02

PROGRAMA CORREÇÃO DE FLUXO ACELERA CONQUISTA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE "PRÁTICAS PEDAGÓGICAS"

ROSANE ALMEIDA SANTOS

VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA

2023

ROSANE ALMEIDA SANTOS

PROGRAMA CORREÇÃO DE FLUXO ACELERA CONQUISTA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE "PRÁTICAS PEDAGÓGICAS"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).
Linha de pesquisa 02:Programa Correção de Fluxo Acelera Conquista: Representações Sociais de Professores sobre "Práticas Pedagógicas"
Orientadora: Profª Drª Nilma Margarida de Castro Crusoé.

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2023

S238p

Santos, Rosane Almeida.
Programa Correção de Fluxo Acelera Conquista: representações sociais de professores sobre “práticas pedagógicas”. / Rosane Almeida Santos, 2023.
61f.
Orientador (a): Drª.Nilma Margarida de Castro Crusoé.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.
Inclui referências. 54 – 58

.

1.Prática pedagógica. 2. Teoria das Representações sociais. 3. Programa Correção de Fluxo. 4. Acelera Conquista. I. Pereira, Anderson de Carvalho. II. Programa Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 371.113

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

ATA DE BANCA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos 22 (vinte e dois) dias do mês de março de 2023, às 10h20min, por videoconferência utilizando uma plataforma *on line*, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto de Defesa intitulado: **"Programa Correção de fluxo "Acelera Conquista": representações sociais de professores sobre "prática pedagógica",** apresentado pela mestranda **Rosane Almeida Santos,** ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pela Orientadora Professora Dra **Nilma Margarida de Castro Crusoé** (PPGED/UESB) e contou com a participação do Professor Dr **Elizeu Pinheiro da Cruz (PPGELS/UNEB)** e da profa Dra Núbia Regina Moreira (PPGED/UESB), na qualidade de examinador (a). A sessão teve a duração de 1hora e 30min, a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer: o texto atende às exigências requeridas para uma dissertação de mestrado.

O texto de defesa citado recebeu conceito final: **APROVADA**

Nilma Margarida de Castro Crusoé

Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé (UESB)
(Orientadora)

Elizeu Pinheiro da Cruz

Prof. Dr. Elizeu Pinheiro da Cruz(PPGELS/UNEB)
(Examinador Externo)

Núbia Regina Moreira

Profa. Dra Núbia Regina Moreira (UESB)
(Examinadora Interna)

Rosane Almeida Santos

Rosane Almeida Santos
(Mestranda)

Scanned with CamScanner

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as representações sociais sobre "prática pedagógica" pelos professores atuantes no Programa Correção de Fluxo Acelera Conquista. Foram utilizados a Teoria das Representações Sociais que é de caráter teórico-metodológico, elaborada por Moscovici para a compreensão de como essa questão pode ser representada por aqueles que atuam no Programa, tendo em vista que a representação é sempre de alguma coisa e de alguém, conforme afirma Jodelet (1993). A realização dessa pesquisa foi no município de Vitória da Conquista com 22 informantes que estão dentro do Programa sendo as vozes que trazem os termos evocados. Para poder coletar os dados, utilizamos o Questionário de Associação Livre de Palavras (Q.A.L.P.), formado com o termo indutor "prática pedagógica". Para a caracterização dos docentes, utilizamos algumas variáveis fixas: sexo, faixa etária, cor, formação profissional, tempo de serviço, rede de ensino, vínculo de trabalho e o ano escolar que atuam. Como resultado destacamos, na perspectiva da dimensão técnica e de contexto é bem forte na representação da "prática pedagógica". Por essa razão, podemos considerar que a prática pedagógica dos professores atuantes no Programa de Correção de Fluxo Acelera de Conquista da rede municipal de Vitória da Conquista – BA se orienta a partir da relação e articulação entre a teoria e a prática. Por isso, podemos considerar que foi possível demonstrar uma representação referente ao objeto tem maior concentração por conta dos termos evocados materializados e firmados numa prática pedagógica de cunho tradicional, pois a entendem como uma relação articulada ao ensino, aprendizagem, metodologia, avaliação e planejamento, assentando-se no que se processa nessa prática em meio ao Programa de Correção de Fluxo Acelera de Conquista.

Palavras-chave: Teoria das Representações sociais. Prática pedagógica. Programa Correção de Fluxo Acelera Conquista.

ABSTRACT

This study aims to analyze the social representations of “pedagogical practice” by teachers working in the Acelera Conquista Flux Correction Program. The Theory of Social Representations was used, which is of a theoretical-methodological nature, elaborated by Moscovici to understand how this issue can be represented by those who work in the Program, considering that the representation is always of something and someone, as stated by Jodelet (1993). This research was carried out in the municipality of Vitória da Conquista with 22 informants who are within the Program, being the voices that bring the evoked terms. In order to collect the data, we used the Free Word Association Questionnaire (Q.A.L.P.), formed with the inducing term “pedagogical practice”. For the characterization of the professors, we used some fixed variables: gender, age group, color, professional training, length of service, education network, employment relationship and the school year they work. As a result, we highlight that, from the perspective of the technical and context dimension, it is very strong in the representation of “pedagogical practice”. For this reason, we can consider that the pedagogical practice of teachers working in the Accelerated Flow Correction Program of the municipal network of Vitória da Conquista - BA is guided by the relationship and articulation between theory and practice. Therefore, we can consider that it was possible to demonstrate a representation referring to the object has greater concentration due to the evoked terms materialized and signed in a pedagogical practice of a traditional nature, as they understand it as an articulated relationship with teaching, learning, methodology, evaluation and planning, based on what is processed in this practice in the midst of the Acelera de Conquista Flow Correction Program.

Keys: Theory of Social Representations. Pedagogical Practice. Flow Correction Program Accelerates Conquest.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 6
1. ESTADO DA ARTE 11
2. ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A PESQUISA: PROGRAMA CORREÇÃO DE FLUXO ACELERA CONQUISTA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES "SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS" 15
3. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS 16
4. PROGRAMA CORREÇÃO DE FLUXO ACELERA CONQUISTA 20
4.1 Fundamentações teórico-metodológica 21
4.2 Pressupostos pedagógicos 24
4.3 Currículo 27
5. PROBLEMATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORA NO PROGRAMA CORREÇÃO DE FLUXO ACELERA CONQUISTA 29
6. METODOLOGIA 42
6.1 Escolhas do termo indutor de pesquisa 43
6.2 Sujeitos da pesquisa 44
6.3 Obtenção de dados 44
6.3.1 Representações sociais e o objeto de pesquisa em educação 44
6.3.2 Pesquisa qualitativa na Teoria das Representações Sociais 45
6.3.3 Questionário de Associação Livre de Palavras (Q.A.L.P.) 46
6.4 Tratamento das informações e geração dos dados 48
6.4.1 Análise de conteúdo 48
6.4.2 Teoria do Núcleo Central 48
7. ANÁLISE DOS RESULTADOS 49
7.1 A associação livre de palavras decorrente dos questionários 49
7.2 Campo semântico de representações sociais e o núcleo central sobre "prática pedagógica" 49
CONSIDERAÇÕES FINAIS 52
REFERÊNCIAS 54
ANEXO 59

INTRODUÇÃO

No decorrer da carreira profissional, foi possível acompanhar diferentes situações que ao serem observadas, principalmente em relação às dificuldades e a retenção dos alunos, as quais geram uma distorção idade/ano no processo de leitura e escrita devido ao fato desses alunos não conseguirem concretizar o processo de alfabetização.

Diante de toda ao realidade que a rede municipal vivenciou, a Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista (SMED), preocupa-se com a qualidade do ensino oferecido à comunidade e com as distorções idade/ano de escolaridade propõe, por meio do Programa de Correção de Fluxo - Acelera Conquista, dessa forma medidas interventivas que assegurem os alunos em defasagem de idade, ano, nível, assim a oportunidade de corrigir essas distorções bem como garantindo melhores condições de aprendizagem e avanço escolar.

Ao analisar os fatos mencionados, nota-se que a correção de fluxo é uma iniciativa que vem sendo adotada para o enfrentamento não só do fracasso como também o atraso escolar. Esse programa tem respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 de 1996, que preconiza em seu artigo 24 formas alternativas de organização da educação básica, inclusive a "possibilidade de aceleração de estudos para os alunos com atraso escolar", visando à redução das distorções idade, ano e nível, bem como a melhoria da qualidade do ensino.

Ao ser instituído pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), o programa trabalha com duas vertentes:

- **Aceleração do saber -** para os alunos com defasagem em relação ao ano em que se encontram. Nessa vertente, são atendidos os alunos do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os alunos do 6º ao 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental;
- **Avançando no saber** – para os alunos com distorção ano/nível e com dificuldade no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Nessa vertente, também serão atendidos os alunos do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os alunos do 6º ao 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Avaliando o fato exposto, compreende-se que a distorção idade/série se dá pela proporção de alunos que tenham mais de dois anos de atraso escolar. Dessa maneira, no Brasil, é assegurado por lei, que a criança deve ser ingressada no 1º ano do ensino fundamental aos seis anos de idade, permanecendo nessa etapa de ensino até o 9º ano, com a expectativa de conclusão até os 14 anos de idade. Para isso, é necessário calcular a distorção idade-ano a partir

dos dados que foram coletados no Censo Escolar, assim sendo utilizadas todas as informações referentes às matrículas dos alunos, sobretudo a idade deles, fator preponderante desse processo (SITE QEDU, [s.d.]).

Com o objetivo de aprendizagem do aluno evolua a cada dia, percebe-se que é importante temas que estejam apropriados à idade deles a fim de valorizar os seus conhecimentos e as suas experiências prévias. Dessa maneira, nota-se que a tal abordagem tem por fim o objetivo de auxiliá-los na (re)construção desse processo de aprendizagem.

Em relação aos aspectos didático-pedagógicos, percebe-se um dos fatores considerados como importantes que é não só a formação continuada dos professores como também a forma como é dada o envolvimento dos demais profissionais, pois, por serem suportes necessários e que precisam ser mecanismos ofertados por parte da coordenação pedagógica escolar e da Secretaria Municipal de Educação (SMED) tendo como objetivo que se obtenha e desenvolva sucesso para dar resposta a esse Programa.

Os dados decorrentes do Censo Educacional de 2015 (INEP, 2015), indicam que 35% dos alunos do Ensino Fundamental dos anos iniciais apresentam atraso escolar de dois anos ou mais, o que se acentua ainda mais a partir do 3º ano. Com isso, portanto, já nos anos finais do Ensino Fundamental, esse percentual chega a 50%, com uma acentuação no 6º ano, pois esse fator acaba gerando o abandono escolar, assim provocando uma taxa de abandono que chega a 5% no final do Ensino Fundamental.

Visualizando os fatos ocorridos no ano de 2017, a educação no município de Vitória da Conquista atingiu 4,7 na média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), entretanto, no que diz respeito ao aprendizado, a nota foi de 5,8, quase atingindo a meta nacional que é de 6,0. O que fez com que a nota da educação municipal no IDEB ficasse em 4,7, isso por conta dos altos índices de distorções idade/ano e repetência. Como exemplo abaixo, um quadro apresentando os patamares percentuais de distorção por ano:

ANOS INICIAIS (1º AO 5º ANO)		ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)	
Ano	**Distorção (%)**	**Ano**	**Distorção (%)**
1º ano	7%	6º ano	46%
2º ano	11%	7º ano	38%
3º ano	32%	8º ano	38%
4º ano	35%	9º ano	34%
5º ano	37%	-	-

Tabela 01: Índice de distorção por ano – Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista– SMED

Através dos dados mencionados, nota-se vários fatores que corroboram para a problemática da evasão, repetência e distorção idade/ano. Entre eles citam-se práticas metodológicas e processos didático-pedagógicos inadequados, assim aliados à falta de acompanhamento da vida escolar por parte das famílias.

No decorrer do tempo, a maior parte das reclamações dos professores se dá em função da não aquisição da leitura e da escrita pelos alunos, sendo assim, uma realidade que se agrava no 3º e 6º anos do Ensino Fundamental, ou seja, o primeiro por ser possível a reprovação e o segundo por exigir um conhecimento prévio. No entanto, Não se pode ignorar, também, que a retenção tira a oportunidade de os alunos conviverem com os seus pares de idade, o que os faz sentir-se inferiores em relação aos alunos mais novos e assim, sua autoestima fica cada vez mais comprometida bem como a vontade de estar na escola e de aprender gradativamente desaparece.

O Programa Correção de Fluxo e Acelera Conquista representa o esforço e o compromisso da Secretaria Municipal de Educação (SMED) com a qualidade da educação e a valorização dos profissionais. Assim, trata-se de uma busca da superação dos entraves existentes que têm levado ao constante índice de não aprendizagem, de distorção idade/ano e de evasão dos alunos da Rede Municipal. Portanto, representa o investimento necessário para o cumprimento das metas estabelecidas para a educação municipal, objetivando uma educação de qualidade que alcance não só a universalização e permanência dos alunos na escola, como também, garanta que estes estejam na idade e nível adequados ao seu ano de escolaridade.

A proposta do Programa Correção de Fluxo - Acelera Conquista foi implantada na rede municipal no início do ano de 2020, de forma progressiva e está sendo realizado com o intuito de contemplar todos os envolvidos no processo de aperfeiçoamento profissional, diretores, coordenadores e professores. Com isso, o Programa é acompanhado e avaliado periodicamente, de forma a instrumentalizar os profissionais da educação, para tanto são necessárias as devidas

intervenções que assegurem o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita dos alunos, para que consequentemente tenha o avanço escolar.

Na condição de professora, gestora e coordenadora é possível vivenciar e viver a experiência no chão da escola com alunos que estão inseridos neste projeto do Programa de Correção de Fluxo no Acelera na rede municipal de Vitória da Conquista. Em conclusão ao fato exposto, nota-se que a condição expressa motivou-me a investigar e pesquisar como as práticas pedagógicas acontecem com os professores para que essa distorção idade/ano seja de fato sanada em sala de aula, no universo das dificuldades enfrentadas pelos alunos.

Na pesquisa elaborada, considera-se necessário conhecer as práticas pedagógicas dos docentes que estão inseridos e responsáveis em aplicar toda a proposta do programa. Neste contexto, faz-se necessário usar a Teoria das Representações Sociais para inferir sobre a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula, tendo em vista que esta Teoria tem sido amplamente utilizada pelas ciências sociais por preconizar o fenômeno das representações sociais como uma forma complexa do ser humano organizar seu saber acerca do real, num movimento de construção que é ao mesmo tempo individual e coletivo.

A pesquisa tem como prisma a seguinte questão direcionadora: que representações norteiam as Práticas Pedagógicas de Professores que atuam no Programa de Correção de Fluxo Acelera em Vitória da Conquista?

No objetivo geral temos a seguinte proposta: analisar as representações sociais sobre "prática pedagógica" Programa de Correção de Fluxo Acelera Conquista.

Desse objetivo geral, pontuamos três objetivos específicos: 1º) identificar representações sociais sobre "prática pedagógica" no Programa Correção de Fluxo Acelera Conquista; 2º) comparar as diferentes representações identificadas, observando em quais aspectos se aproximam e em quais se diferenciam, na relação com as seguintes características dos sujeitos: área de formação, disciplina que leciona, tempo de serviço; e, por fim 3º) contextualizar a prática pedagógica no Programa Correção de Fluxo Acelera Conquista

Este projeto de pesquisa está organizado por capítulos, iniciando-se pela discussão do estado da arte da prática pedagógica e anos iniciais do ensino fundamental a fim de ver como estão sendo empreendidas e desenvolvidas as questões proeminentes da prática pedagógica sobre os professores.

Concomitante a isso, no capítulo seguinte, faz-se uma avaliação das referências teóricas sobre a prática pedagógica abordada nessa pesquisa. Como um importante suporte da pesquisa está a Teoria das Representações Sociais (TRS), fundada por Serge Moscovici, a qual

evidenciamos como a nossa concepção teórico-metodológica e destacamos o seu funcionamento na pesquisa. Associada, em conjunto, entra a Teoria do Núcleo Central (TNC) como parte da metodologia elaborada por Jean Claude-Abric, sendo esta uma teoria complementar à primeira e se vale da análise dos resultados alcançados (SÁ, 1996).

Concluindo o fato exposto, percebe-se que a proposta metodológica sinaliza o termo indutor, os sujeitos participantes da pesquisa, o modo como foi aplicado o Questionário de Associação Livre de Palavras (Q.A.L.P.) e a análise dos resultados feita a partir das frequências das palavras mais evocadas pelos informantes.

1. ESTADO DA ARTE

Para elaboração dessa pesquisa, foi imprescindível e necessário apresentar uma das partes mais importantes do trabalho sobre a qual reúne conclusões de outras pesquisas científicas acerca da análise proposta em questão, que é o estado da arte com a qual tem como finalidade fazer um delineamento dos estudos que foram desenvolvidos acerca do objeto de estudo dessa pesquisa, que incorre dos descritores utilizados no projeto – "prática pedagógica alfabetizadora" e "Programa Correção de Fluxo Acelera". É uma temática que instiga a possibilidade de investigar medidas interventivas aos alunos com defasagem idade, ano e nível e uma oportunidade de corrigir essas distorções, garantindo melhores condições de aprendizagem e avanço escolar e a prática pedagógica sobre os professores realizados em sala de aula.

No entanto, percebemos que os estudos que abordam sobre a Prática Pedagógica no Programa Correção de Fluxo - Acelera a partir da pesquisa realizada, não foram encontrados estudos sobre a articulação em relação à Teoria das Representações Sociais. Sendo assim, é possível apontarmos que é uma vertente nova que possibilita apontar e desenvolver uma pesquisa com tal abordagem teórico-metodológica.

A busca de trabalhos foi direcionada para dissertações e teses, utilizando os descritores apontados anteriormente, tendo em vista que são pesquisas já concluídas e que tem como marco-legal até os tempos atuais. No entanto, foram identificados trabalhos no ano de 2015, em que o marco temporal não foi solicitado, mas está registrado para iniciarmos a pesquisa com um panorama de outros anos, já que o que foi proposto não foi encontrado com satisfação.

A proposta de selecionar trabalhos, com a inserção dos descritores teve como intuito delimitar e delinear o foco da pesquisa: "prática pedagógica" (devido ao termo indutor que foi utilizado no Questionário de Associação Livre de Palavras – Q.A.L.P) e "problematizar a prática pedagógica alfabetizada no programa Correção de Fluxo no Acelera" (tendo em vista que o questionário foi aplicado para professores que estão atuando no "Programa Acelera Conquista". Nesse sentido, a busca nas plataformas de banco de dados foi feita da seguinte maneira: "prática pedagógica" AND "correção de fluxo", em que o "AND" direciona e organiza a pesquisa indo diretamente ao ponto elementar do que é pretendido em tal pesquisa.

A análise de dados retiradas dessas pesquisas vistas, mostra-se tanto as diferenças quanto as semelhanças, o que aproxima e o que distancia da pesquisa em questão: a regionalidade, que é consequência do recorte de tempo das pesquisas, que é a região Nordeste do trabalho, mais especificamente nos estados do Rio Grande do Norte (uma dissertação),

Pernambuco (uma dissertação) e outro trabalho da região do Sudeste (Juiz de Fora – Minas Gerais). Dessa forma, foram utilizadas duas plataformas de bases de dados de dissertações e teses: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), bem como o Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES).

No BDBTD foram encontrados dois trabalhos. Seguindo uma ordem temporal, começamos pela dissertação de Missilene Maria Silva Costa. A pesquisa tem como objetivo compreender o uso da literatura infanto-juvenil afro-brasileira nas práticas pedagógicas possibilitam a reconstrução das identidades de crianças negras. Neste sentido, a pesquisa realizada buscou observar as "práticas pedagógicas" em conjunto com a literatura infantil afro-brasileira, analisando o que as crianças dizem ou pensam sobre tal questão para compreenderem sobre as práticas pedagógicas articuladas com a literatura infantil afro-brasileira, identificando as motivações da professora pesquisadas para desenvolverem as suas práticas pedagógicas com literatura infanto-juvenil afro-brasileira. Portanto, foi utilizado como aporte teórico, os estudos que possuem filiação com as pesquisas sobre a literatura afro-brasileira, a educação para as relações étnico-raciais e sobre identidades de crianças negras.

Analisando pelo método exposto, a pesquisa é de caráter qualitativo na perspectiva sócio-histórica. A metodologia trabalhada foi a observação participante e a entrevista semiestruturada. Com isso, O resultado da pesquisa permitiu inferir que as práticas pedagógicas com a literatura infanto-juvenil afro-brasileira têm colaborado para as reconstruções das identidades de crianças negras na escola. Além disso, o campo pesquisado mostrou um trabalho para além da formação de leitores. A autora relata ainda que foi perceptível haver uma construção pensada a partir da literatura, mas, na perspectiva dos contextos das crianças de raça, classe e gênero, ou seja, na interseccionalidade.

Ao que se refere a observação, podemos identificar, na pesquisa analisada e a que estamos investigando, com uma leve conexão com a prática pedagógica, contudo não contempla o sujeito pesquisado, ou seja, há uma distância de objetivos no contexto que estamos analisando.

Em sequência ao fato analisado, nota-se a pesquisa da autora Simone de Souza intitulada de "Programa de Correção de Fluxo Escola: Práticas de Formação de Professores de o Projeto Avançar". Assim, esta pesquisa pontua como objetivo central, verificar se as ações delineadas na proposta do Projeto Avançar, com base nas finalidades e orientações referentes ao contexto pedagógico, atendem às expectativas de aprendizagens e às estratégias de ensino para os alunos com atraso escolar dos anos finais do Ensino Fundamental.

Esta pesquisa objetiva analisar a operacionalização e implementação da política de Correção de Fluxo Escolar do Amazonas - O Projeto Avançar, com o foco específico na

operacionalização e implementação desta política com vista ao contexto pedagógico na formação de professores que atuam na classe de aceleração. Dessa forma, para o desenvolvimento da pesquisa, optou por uma metodologia qualitativa que constituiu-se na análise documental, realizada com entrevista com roteiro semiestruturado.

No que se trata da pesquisa que realizamos, os objetivos são semelhantes em algumas propostas em relação à realidade dos alunos em distorção idade/ano e as suas dificuldades de aprendizagem, da necessidade de implantação do projeto na rede municipal de Vitória da Conquista. Na pesquisa analisada foi possível observar a aproximação com a proposta de regularização do fluxo escolar dos alunos da rede municipal de Vitória da Conquista. A realidade trata-se do mesmo público que pesquisamos no decorrer do texto, ou seja, os alunos dos anos iniciais do fundamental.

A autora Poliana Carla da Silva Rocha em sua dissertação, "Formação Docente e Práticas de Letramentos: Um estudo sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de alunos com distorção idade/ano" teve como objetivo compreender a importância de práticas de letramento(s) para o ensino-aprendizagem produtivo da leitura e da escrita, a presente pesquisa foi desenvolvida com alunos dos anos finais do fundamental, de uma escola pública de Ipanguaçu/RN.

Na pesquisa a autora adotou os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação, de natureza qualitativa, fundamentada em estudiosos como Bodgan e Biklen (1999), Leffa (2006), Macedo (2000) e utilizou o questionário, a entrevista em grupo focal, a observação participante e as notas de campo como instrumento para a construção dos dados. Dessa forma, analisaram-se com base na ideia de que, no contexto escolar, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas na perspectiva da visão preconizada pelos estudos do letramento.

Ao se analisar o fato expresso, nota-se que A pesquisa sinaliza informações e dados que aproximam da nossa proposta de investigação, correspondendo à questão do estudo sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos com distorção/idade ano e que aplica-se nessa irregularidade da Correção de Fluxo na rede municipal de Vitória da Conquista. Com isso, pode-se dizer que é um estudo e investigação viabilizado para compreender o porquê desses alunos não conseguirem ser alfabetizados nos primeiros anos do ensino fundamental.

ESTADO DA ARTE

OBJTETO DE ESTUDO: Programa de Correção de Fluxo Acelera Conquista: representações sociais de professoras sobre "prática pedagógica"

TERMO INDUTOR: problematizar as práticas pedagógicas alfabetizadora no Programa de Correção de Fluxo Acelera Conquista

TÍTULO	AUTOR/AUTORA	ANO	TIPO DE TRABALHO	PALAVRAS-CHAVE	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR	REGIÃO	PLATAFORMA
Relação étnico-raciais e práticas pedagógicas com literatura infantil-juvenil afro-brasileira	Missilane Maria Silva Costa	2019	Dissertação	Relação étnico-racial; Prática pedagógica; Literatura Infantil Afro-Brasileira; Criança negra	Universidade Federal Rural de Pernambuco - Fundação Joaquim Nabuco	Nordeste	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
O Programa de Correção de Fluxo Escolar: Práticas de formação de professores do Projeto Avançar	Simone de Souza Lima	2015	Dissertação	Políticas públicas; Formação de professores; Correção de fluxo escolar	Universidade Federal de Juiz de Fora - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação	Sudeste	CAPES
Formação Docente e Práticas de Letramentos: Um estudo sobre o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita de alunos com distorção idade/ano	Poliana Carla da Silva Rocha	2015	Dissertação	Leitura; Escrita; Práticas de letramento; Correção de fluxo.	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Nordeste	CAPES

Quadro 1 – Dissertações e teses das plataformas Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a da CAPES sobre "prática pedagógica" no marco temporal entre os anos de 2019 à 2021.

2. ALGUMAS PALAVRAS SOBRE A PESQUISA: PROGRAMA CORREÇÃO DE FLUXO ACELERA CONQUISTA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES "SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS"

Ao iniciar a discussão, percebe-se que a pesquisa teve como pretensão permitir e provocar sobre a importância e a notoriedade da aplicação da Teoria das Representações Sociais a fim de proporcionar uma relação na abordagem teórico-metodológica com o intuito de compreender a prática pedagógica dos docentes sobre o Programa em questão.

Assim, essa pesquisa teve como finalidade abordar as representações constituídas por professores sobre a prática pedagógica dentro do programa de Correção de Fluxo do Acelera Conquista. Dessa forma, é necessário entender como são reconhecidas as representações sociais desses sujeitos sobre a prática pedagógica diante da pesquisa.

Buscando recurso para apresentar um estado da arte com os seguintes descritores: "Problematizar a Prática Pedagógica Alfabetizadora no Programa Correção de Fluxo no Acelera" AND "anos iniciais" nas plataformas de pesquisa da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e & Dissertações – CAPES. Encontramos três pesquisas, sendo três dissertações produzidas em programas de pós-graduação de ensino e educação em universidades públicas, localizadas na região Nordeste e Sudeste do Brasil. Essas pesquisas têm diferentes enfoques teórico-metodológicos para discutir a Prática Pedagógica no Programa Correção de Fluxo do Acelera.

3. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das representações Sociais tem como principal teórico o psicólogo social Serge Moscovici. Uma das obras que se destacou e de grande relevância, assim, traduzida para a língua portuguesa, foi "*La psichanályseson et image*". O autor define por representações sociais "uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos" (MOSCOVICI, 2012, p.27) tendo em vista que elas são estabelecidas e relacionadas entre os sujeitos constituindo produtos identitários.

Com isso, nota-se que a Teoria das Representações Sociais está centrada no funcionamento do pensamento cotidiano, com raízes tanto na sociologia e antropologia de Durkheim e Lévy-Bruhl, quanto na psicologia construtivista, sócio-histórica e cultural de Piaget e Vygostsky, acarretando consequências bem como a mescla entre o social e o individual. Segundo Ens, Nagel e Withers (2021, p. 1018) isso é por conta dos "[...] estudos com a base teórico-epistemológica oportunizada pela Teoria das Representações Sociais (TRS) buscam compreender os diferentes fenômenos experenciados pela sociedade, os quais conduzem a caminhos significativos para a percepção do espaço-tempo em que vivemos [...]".

Para Moscovici (2009), as representações sociais consistem em um conjunto de valores, ideais e práticas que possibilitam às pessoas orientarem-se em seu mundo material e social e controlá-lo, bem como se comunicarem na medida em que fornece aos membros de determinada comunidade um conjunto de códigos que permitem classificar e nomear os vários aspectos da realidade individual e coletiva.

As representações sociais são construídas pelo sujeito através de suas experiências pessoais, de suas vivências históricas e do seu contato com o mundo real (MOSCOVICI, 2009). Porém, mesmo que as experiências vividas pareçam imprescindíveis para a construção das representações, quando estas são vinculadas ao campo social, a comunicação exerce papel de propagação de representações muitas vezes arbitrárias, sem qualquer contato real por parte do sujeito que passará a representá-las mentalmente.

Émile Durkheim, no século XX, apresentava a discussão da temática das representações coletivas, as quais, para esse autor influi nas decisões individuais dos seres humanos. Em "*O Suicídio"*, publicado em 1897, Durkheim descreve o ato do suicídio como sendo individual, com predisposições psíquicas, mas também como causas coletivas, originadas nas representações sociais do sujeito.

Tendo por base os trabalhos de Durkheim sobre as influências coletivas sobre o

comportamento individual, Moscovici (2009, p. 49), amplia a discussão considerando que as representações sociais "são fenômenos específicos que estão relacionados com modo particular de compreender e se comunicar - um modo que cria tanto a realidade quanto o senso comum". Isto é, Moscovici considera o papel determinante que as representações sociais têm na construção do modo como as pessoas pensam e interagem conectado com o mundo.

Desse modo, a Teoria das Representações Sociais propõe que o conhecimento que se tem acerca de um fenômeno sempre será uma construção com base em interações do sujeito com o que está sendo conhecido e claro que ao fazê-lo, reconstruirá este conhecimento imprimindo-lhe significações subjetivas, imprimindo também a essa representação um caráter social.

De acordo com Moscovici (2009), os processos cognitivos de ancoragem e de objetivação são os meios pelos quais os indivíduos inserem em seus quadros de referência o "novo", comparando-o e interpretando-o relativamente ao já familiar, o que permite, por sua vez, reproduzi-lo e controlá-lo.

A ancoragem é o processo por meio do qual o indivíduo suporta e transforma o desconhecido, reduzindo-o a categorias e imagens relacionadas a coisas que lhes são familiares. Isto é, ela "transforma algo perturbador, que nos intriga, em nosso sistema de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriados" (MOSCOVICI, 2009, p. 61). Por essa razão, o autor em questão afirma que sua teoria não concebe a existência de um pensamento ou uma percepção que não a possuam ancoragem, porque os sistemas de classificação e nomeação não são simplesmente meios para rotular ou graduar pessoas e objetos.

Já a objetivação é o processo que torna concreto algo abstrato, como a transformação de uma ideia, de um pensamento, em uma ação, em um ato de comportamento. Em outras palavras, o que é uma cognição, pelo processo de objetivação transforma-se em algo tangível; de uma cognição a um ato manifesto.

Sendo assim, ela é o processo por meio do qual se une o não familiar com a realidade, tornando-se, dessa forma, esse não familiar em realidade. Assim, "percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível. [...] objetivar é descobrir qualidade icônica de uma ideia; é reproduzir um conceito em uma imagem" (MOSCOVICI, 2009, p.72).

Na pesquisa em educação, a teoria das representações sociais tem sido cada vez mais utilizada. Por isso, torna-se relevante pesquisar ao tocante das relações entre representações e as práticas pedagógicas. No que concerne à pesquisa em educação voltado ao Programa de

Correção de Fluxo Acelera, deve ser a identificação das representações aos discentes e docentes envolvidos no processo educativo. Ao se identificar tais representações, entende-se a importância de se trabalhar atividades de capacitação tendo em vista que as práticas pedagógicas são executadas conforme as concepções do mundo, do homem e da educação dos educadores.

Nesse sentido, segundo Moscovici (2012), a Teoria das Representações Sociais pontua que a formação dos informantes da pesquisa são possibilidades para uma interpretação analítica e que permite o desvelamento das representações sociais que foram elaboradas a fim de designar o que compreende-se o objeto social a ser estudado, isto é, a prática pedagógica alfabetizadora. Isso demonstra o quão necessário é estudar o que envolve acerca do universo estudado em sua dimensão histórica, social, cultural bem como o contexto que o informante está inserido tendo em vista que as representações são ferramentas mentais que operam a partir da experiência de acordo com a forma como os fenômenos estão inseridos e radicados (MOSCOVICI, 2013).

Além do mais, segundo Silva e Barros (2021) é preciso considerar que as representações sociais são decorrentes de fenômenos que são convencionalizados a partir do objeto de pesquisa e a prescrição das interpretações que tem arcabouços e mecanismos operacionalizados a partir da vida social possibilitado pelos processos com que os conteúdos coletivos são formados e que, socialmente são compartilhados internalizados e dão sentido e orientação à ação de sujeitos individuais.

Ainda segundo Silva e Barros (2021, p. 120-121), “As representações são contextualizadas e organizadas em relação a núcleo central, o qual unifica e dá significados e sentidos a um grupo social. Ele é composto por um complexo de representações individuais oriundas de condições sociais e culturais forjadas por determinado grupo” o que, nesse sentido, demonstra o quanto Moscovici pontua tanto o processo de construção do conhecimento quanto a compreensão acerca dos mecanismos na forma como esse conhecimento afeta e é afetado pelas práticas sociais.

Ao se pensar acerca das práticas, sobretudo as que são de âmbito social, conforme Crusoé (2004) aponta, elas são constituídas a partir das representações dos atores acerca dessa realidade estudada indicando a importância de se entender quais são e como são operadas as representações sociais nesse caso, a prática pedagógica alfabetizadora do Programa Acelera de Vitória da Conquista. Crusoé (2004) também indica que os estudos em torno das Teoria das Representações Sociais ainda mais no campo educacional são propiciados pela compreensão acerca dos modos de conhecimento disseminados em meio ao espaço escolar vistas à interface entre os saberes científicos e os saberes do senso comum que precisam ser considerados em

meio ao processo de representação já que

> [...] o fato da teoria das Representações Sociais considerar o conhecimento de senso comum como um conhecimento verdadeiro, permite explicar determinadas práticas nas escolas, na medida em que, identificar as representações dos professores e alunos em relação a um determinado objetos, pode nos ajudar a compreender algumas questões de sala de aula" (CRUSOÉ, 2004, p. 113)

Demonstra-se assim que a ampliação do olhar sobre as fronteiras do objeto, considerando o conhecimento comum do indivíduo tendo como a maior fonte o conhecimento legítimo e propulsor das transformações sociais. Por isso, como mesmo Moscovici (2012) coloca, por ser conduzido por um novo olhar em relação ao objeto de estudo ao qual propõe-se compreender, a Teoria das Representações Sociais traz à cena elementos considerados como importantes a fim de compreender as construções sociais, bem como contribuir para a formular novas hipóteses em cima dos objetos investigados nas representações sociais. Portanto, as representações podem ser consideradas produtos da interação e da comunicação demonstrando ser um tema múltiplo e de natureza complexa.

4. PROGRAMA CORREÇÃO DE FLUXO ACELERA CONQUISTA

Como uma política educacional que cerceia os aspectos da educação, denota-se que as formas de organização das classes na rede municipal estão amparadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, no seu Art. 23 que prevê que:

> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de período de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência ou em outros critérios ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996, art. 23).

Isso permite que a rede municipal possa reagrupar os alunos com base na faixa etária e desenvolver uma proposta pedagógica com critérios claros, específicos e diferenciados, visando tanto a aceleração do saber quanto o avanço do aluno para outra série à medida que for adquirindo as competências necessárias. Permite ainda reagrupá-los, sempre que necessário, por critério de dificuldade ou para viabilização do aprofundamento de estudos.

No Art. 24 da LDBEN são estabelecidas as regras de organização escolar, prevendo a carga horária mínima de 800 horas, distribuídas, no mínimo, em 200 dias letivos. Possibilita a aceleração dos estudos para os alunos com atraso escolar e o avanço nos cursos e nas séries mediante verificação da aprendizagem.

Sendo assim, a fim de avançar nos objetivos de aprendizagem propostos, o Programa Acelera Conquista propõe uma ampliação da carga horária de aula voltada para os estudantes da Rede Municipal de Ensino, que necessitem de atendimento especializado, no intuito de sanar o déficit de aprendizagem, conforme preconiza o artigo 34 da LDBEN “a jornada escolar do Ensino Fundamental incluirá pelo menos 04 horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996, art. 34).

Além disso, o Plano Municipal de Educação de Vitória da Conquista - PME, Lei nº 2.042/2015, alterado pela Lei nº 2.108 de 11 de outubro de 2016, define dez diretrizes para educação municipal, dentre elas:

> I - erradicação do analfabetismo;
> III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
> IV - melhoria da qualidade da educação.

O Plano Municipal de Educação (PME, 2016) traz também na Meta 02, para o Ensino Fundamental, algumas estratégias que dizem respeito diretamente aos direitos de aprendizagem dos alunos, quais sejam:

> Estratégia 2.8 - Atenuar o índice de defasagem idade/ano/aprendizagem atual dos anos iniciais em 50% (cinquenta por cento), até o final do quinto ano de vigência do PME, garantindo um projeto de correção da defasagem idade/ano; Estratégia 2.11 - Assegurar a ampliação do tempo escolar, com projetos específicos para redução da defasagem de aprendizagem, no primeiro ano de vigência deste PME.

Dessa forma, não restam dúvidas que tanto os dispositivos normativos, nacionais, a LDBEN nº 9.394/1996, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre outros, quanto os dispositivos Municipais como o Plano Municipal de Educação (PME), por exemplo, amparam a criação do Programa Acelera Conquista**,** bem como respaldam a progressão escolar, desde que o aprendizado do aluno seja comprovado.

4.1 Fundamentações teórico-metodológica

Aceleração de aprendizagem é um termo atribuído ao programa, instituído em 1997, pelo Ministério da Educação (MEC) que visa corrigir a distorção do Fluxo escolar, isto é, a defasagem entre a idade e o ano que os alunos deveriam estar cursando e que, por baixo rendimento ou evasão, não prosseguiu regularmente os anos escolares. Essa distorção geralmente está ligada à repetência e à evasão, considerados os principais problemas da educação nacional (MENEZES, 2001).

Refletir sobre a repetência em um país como o Brasil, que sistemática e constantemente apresenta altos índices de fracasso escolar é um grande desafio, pois o sistema brasileiro, historicamente, tem convivido com a questão do fracasso escolar sem maiores preocupações com as suas causas e gravidade. Com isso, associada a essa questão e com igual importância, as instituições educacionais, em muitos casos, utilizam-se do descaso estatal para justificarem os altos índices de fracasso escolar, o que levou a ver a questão do fracasso de forma natural e sob a ótica daqueles que o produziam. E ainda pelo fato de se apresentar como uma questão complexa, em que há um impasse muito grande do ponto de vista teórico-metodológico no enfrentamento do problema, tendo em vista as inúmeras dificuldades de adoção de alternativas claras que venham dar conta da sua superação.

É difícil, enquanto educador, pensar que em pleno século XXI é necessário convencer as pessoas sobre a necessidade de estruturar uma escola que seja realmente para todos.

A reprovação escolar, apesar de ser muito discutida, tem gerado reflexão na sociedade, no poder público e nos profissionais quanto ao seu caráter de ser extremamente excludente. Do ponto de vista de Jacomini, a reprovação apesar de ser considerada inicialmente como uma "nova chance de aprendizagem", na realidade, tornou-se um instrumento de exclusão para os alunos, sendo necessária a organização de um processo de ensino e de aprendizagem no qual os alunos progridam anualmente para democratização do ensino e garantia do direito à educação (JACOMINI, 2009).

Ao analisar o fato, percebe-se que a escola, necessita despertar para o caráter prejudicial e excludente da reprovação escolar. Por isso, na contramão desse pensamento, o Governo Municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED), tem organizado o programa de regularização do Fluxo - Programa Acelera Conquista, aceitando o desafio de enfrentar o problema da defasagem e distorção idade X ano e ano X nível, buscando o caminho da superação do insucesso e a recuperação com qualidade da aprendizagem efetiva dos alunos.

O presente Programa foi pensado e tem sido conduzido de forma para mudar as práticas pedagógicas existentes no interior das escolas. Tem como base não só as ações pedagógicas formadoras e transformadoras ao vincularem os conteúdos trabalhados à realidade, como também adota metodologias que assegurem a efetiva aprendizagem dos alunos.

> Ao se falar em realidade, não se pode fugir à complexidade que este termo suscita, uma vez que, têm-se diversas realidades sociais. Segundo Pabis (2012), a realidade construída pelo homem não é estática, acabada e imutável, possui significado diferente a depender de cada indivíduo e de sua vivência em seu ambiente de trabalho.

Sendo assim, torna-se imprescindível o conhecimento e aproximação da realidade da comunidade em que a escola se encontra. Entretanto, a análise da realidade escolar deverá ir além dos limites de um levantamento de dados e informações, pois requer também a leitura e interpretação do que se tem e do que se pretende intervir e transformar.

Para Vasconcellos (2000, p.190), o diagnóstico é, "antes de tudo, um olhar atento à realidade para identificar as necessidades radicais, e/ou o confronto entre a situação que desejamos viver para chegar a essas necessidades". O que se pretende aqui não é fazer a identificação das fragilidades da instituição escolar, mas sim, diagnosticar, analisar e intervir nas questões referentes à distorção idade X ano da educação municipal, de forma coletiva e compartilhada, onde todos os sujeitos envolvidos no processo terão seu papel no caminho da superação desse grave problema em nossa Rede.

Vasconcellos (2000, p. 190) afirma ainda que o diagnóstico

> [...] significa ir além da percepção imediata, da mera opinião (do grego, *doxa*) ou descrição, e problematizar a realidade, procurar apreender suas contradições, seu movimento interno, de tal forma que se possa superá-la, e em seu lugar uma nova prática se impõe, fertilizada pela reflexão teórico-crítica.

Esta é a intenção do Programa Acelera Conquista: diagnosticar, analisar a realidade para, coletivamente, buscar soluções e intervir de forma efetiva.

Tratando-se da vertente *Avançando no saber*, serão priorizados conteúdos que sejam contextualizados à realidade local e que sejam pré-requisitos para o avanço escolar do educando, no sentido de contribuir com o desenvolvimento das capacidades de ler interpretar, escrever e pensar linguística e matematicamente. Para que isso ocorra, necessário se faz a observância da compreensão de como o aluno aprende. Isso levará o professor a refletir sobre o momento apropriado de trabalhar determinado conteúdo, respeitando, assim, as capacidades do aluno em suas várias dimensões: afetiva, cognitiva, social, motora e cultural.

O estudo da relação entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem se configura como imprescindíveis para que o professor conduza o aluno ao aprendizado. Piaget (1952 apud WADSWORTH, 1996) já afirmava que a aprendizagem ocorre de acordo com o nível de desenvolvimento da criança e envolve dois mecanismos: *a assimilação*-processo cognitivo pelo qual a criança integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual às estruturas cognitivas prévias, ou seja, quando a criança tem novas experiências (vendo coisas novas, ou ouvindo coisas novas) ela tenta adaptar esses novos estímulos às estruturas cognitivas que já possui; *a acomodação*-processo em que a criança se apropria dos dados e os transforma em esquemas iniciais. Dessa maneira, a criança interage com o meio, construindo e reconstruindo conhecimento. Dessa forma, ela vai construindo o seu próprio pensamento lógico o que a levará à várias aprendizagens, dentre elas, à aquisição da leitura, da escrita e do raciocínio lógico matemático.

Para Vygotsky (1991), desenvolvimento e aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente. Portanto, quanto mais aprendizagem mais desenvolvimento. Vygotsky privilegiou o estudo da linguagem como maior fator de interação social e apontou a fala como organizadora do pensamento lógico.

Para o resgate da autoestima dos alunos, nos baseamos nos estudos de Wallon (2007) que destaca a afetividade como aspecto importante no desenvolvimento e concebe a emoção

como primeira manifestação social que possibilita a interação do indivíduo com o meio. As experiências afetivas influenciam fortemente as formas de pensamento do indivíduo.

A busca do significado e da necessidade de relacionar o que se aprende com o que se vivencia nos remete aos escritos de Paulo Freire. É necessária a construção de uma escola onde os jovens aprendam a se apropriar de suas conquistas, para isso é preciso que a escola seja a escola do diálogo e do significado, do criar e recriar, da crença no indivíduo e nos direitos dos homens.

4.2 Pressupostos pedagógicos

O trabalho pedagógico no **Programa Correção de Fluxo Acelera Conquista** leva em consideração todas as dimensões do aluno (cognitiva, afetiva, social, cultural e outras) visando o pleno desenvolvimento de suas capacidades de forma a garantir os meios de acelerar o saber e/ou avanços no conhecimento.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (2017) coloca, ao longo do Ensino Fundamental, em especial, nos Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre a partir da consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender.

Assim, as experiências já incorporadas serão usadas para planejar e executar atividades que evidenciem os diferentes saberes e desenvolva a autoestima dos alunos. A autoestima começa a ser reconstruída no momento em que se estabelece entre o professor e aluno, um clima de segurança, de cooperação e aceitação das diferenças individuais que despertem a criatividade no aluno e o conduz à prática de um trabalho coletivo.

No Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Muito embora a criança desde que nasce e durante a Educação Infantil já esteja em contato com a cultura letrada, em suas diversas práticas, é nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental que esse processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: a ampliação das suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Com base nisto, vale a pena referenciar a Base Nacional Comum Curricular, quando aponta na 2ª competência para o Ensino Fundamental, Língua Portuguesa, que o aluno deve

> Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p. 87).

Tendo em vista que a escola é uma instituição social e a sua função primeira é a "formação dos cidadãos para participar conscientemente da sociedade em que vivem" (OLIVEIRA, 2006, p. 1), o contexto sociocultural do educando, além de suas experiências, serão matéria-prima para se planejar e executar atividades que evidenciem os diferentes saberes e desenvolva a autoestima dos alunos, que começa a ser (re)construída no momento em que se estabelece, entre docente e discente, um clima de segurança, de cooperação, aceitação e valorização das diferenças individuais que despertam a criatividade no aluno e o conduz à prática de um trabalho coletivo.

No que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens construídas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à consolidação das habilidades e competências dos estudantes. Nesse sentido, conforme a Base Nacional Comum Curricular considera "também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação" (BRASIL, 2018, p. 60).

Além disso, os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, são ampliados os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, "importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos" (BRASIL, 2010).

Trata-se de uma fase de transição, muitas vezes tensa, entre a infância e a fase adulta. Isso exige do educador um olhar especial e especializado para desenvolver o seu trabalho de modo a atender as demandas desses sujeitos, de modo a garantir e potencializar as

aprendizagens necessárias e esperadas para esta etapa do desenvolvimento humano e da vida escolar.

Além disso, tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (BRASIL, 2018, p. 61.).

Nesse sentido, o Projeto Acelera também voltado para o Ensino Fundamental – Anos Finais, almeja construir uma escola que contribua com o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio e também no Ensino Superior. Para isso, é imprescindível que as defasagens quanto à idade e ano escolar, bem como os déficits de aprendizagens sejam sanadas, pois são os principais passos na caminhada rumo à conquista autônoma do futuro de cada jovem, além de garantir-lhes uma caminhada mais equitativa e digna que represente mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social.

A Proposta Metodológica abrange a definição dos critérios de seleção e atendimento dos alunos, composição das turmas, carga horária destinada ao processo de ensino-aprendizagem, definição do perfil e escolha dos profissionais que atuarão com estas classes especiais de aceleração, conforme descrição infracitada.

Os critérios de atendimento foram definidos com base nas observações, processo de escuta, visita técnica e pedagógica, além das análises dos dados coletados durante a matrícula e o ano letivo.

1 - **Critérios de atendimento:**

- Alunos com distorção idade X ano;
- Alunos com defasagem idade X nível

Tabela 02: Critérios de seleção e atendimento dos alunos

ACELERA I – ANOS INICIAIS	**ACELERA II – ANOS FINAIS**

AC1: TURMA 1 - 09 a 14 anos – para os alunos do Fundamental I (1º ao 3º ano). AC2: TURMA 2 - 11 a 14 anos – para os alunos do fundamental I (4º e 5º ano)[1].	AC3: TURMA 3 - 13 e 14 anos – para os alunos do Ensino Fundamental II (6º e 7º ano). AC4: TURMA 4 - 15 e 16 anos – para os alunos do Ensino Fundamenta II (8º e 9º anos).

4.3 Currículo

O currículo a ser desenvolvido no **Programa Acelera Conquista**, na vertente Acelerando o Saber, devem ser considerados os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular, os direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização, que abrangem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como os direitos de aprendizagem pertinentes aos anos finais do Ensino Fundamental, a saber, 6º ao 9º ano, levando em consideração as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas em cada etapa de aprendizagem. Para Melo (2018, p. 06),

> Compreendendo a Educação como Direito, conforme a Constituição Federal de 1988, e o currículo, como o fundamento para a organização do trabalho pedagógico em uma escola, precisamos estar comprometidos com a promoção dos espaços-tempos necessários para que possamos garantir, por meio do nosso trabalho, o trabalho coletivo na construção da ação pedagógica, a centralidade dessa ação nos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direito, e a formação continuada das equipes pedagógicas, como condição indispensável para subsidiar os debates sobre os currículos e todas as demais questões que envolvam o processo educativo.

Com essa compreensão é que o trabalho pedagógico ocorre por meio de reforço dos processos trabalhados no horário regular da aula e também dos habilidades/conteúdos em defasagem nos alunos, proporcionando a estes aprendizagens sobre o mundo em que vivem acesso aos saberes e a relação desses com seu cotidiano escolar e familiar (GALLO, 2000).

Já na vertente do Avançando no Saber, as prioridades serão pautadas nos objetos de conhecimento/habilidades/competências, pré-requisitos essenciais que permitirão aos alunos, o avanço com qualidade aos anos escolares subsequentes. A ênfase será no “como se aprende”,

[1] Considera-se em distorção idade/ano os alunos matriculados no 4º ano que completem 11 anos até 31 de março.

colocando o aluno no centro do processo o que dará o tom do trabalho e “como se ensina” onde será repensado na lógica ação-reflexão-ação.

Na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental de modo a promover uma maior integração entre elas. Os anos finais do Ensino Fundamental representam uma transição que se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes principalmente da diferenciação dos componentes curriculares. Como bem destaca o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais” (BRASIL, 2010). A realização das necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, serve para apoiar os alunos nesse processo de transição, podendo assim evitar uma ruptura no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso (BRASIL, 2018, p. 59).

Portanto, o **Programa Correção de Fluxo Acelera Conquista** é uma estratégia de intervenção pedagógica, cuja metodologia alternativa objetiva sanar as lacunas da aprendizagem e melhorar o desempenho dos alunos, possibilitando a todos a recuperação do tempo perdido ao longo de sua trajetória escolar. Como consequência destas ações, espera-se corrigir o fluxo que é a taxa de aprovação dos alunos, superando a questão do fracasso escolar que tem raízes tanto na desigualdade social, quanto em mecanismo internos na escola.

5. PROBLEMATIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORA NO PROGRAMA CORREÇÃO DE FLUXO ACELERA CONQUISTA[2]

Esta pesquisa teve como propósito refletir e analisar as práticas pedagógicas em sala de aula dos professores que atuam no Programa Correção de Fluxo Acelera Conquista das escolas da rede municipal de Vitória da Conquista participantes dessa política.

Diante das inúmeras pesquisas realizadas sobre métodos de alfabetizar, fracasso escolar nos anos iniciais, aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita em seus diversos contextos sociais, tornou-se indispensável refletir sobre a complexidade de alfabetização na perspectiva do professor alfabetizador, bem como na forma que interfere no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

A alfabetização é uma etapa indispensável na formação intelectual do aluno. Segundo Soares (2002, p.31), a "[...] alfabetização é a ação de alfabetizar" e alfabetizar por sua vez "é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever". Durante muito tempo, pensou-se que, o codificar e o decodificar o código eram o suficiente para caracterizar um indivíduo como 'alfabetizado' e que o educador era o único responsável por transmitir para o aluno o conhecimento sobre o código alfabético.

Portanto, acreditou-se por muito tempo que o aprendizado da leitura e da escrita era de responsabilidade apenas da escola e que a solução para as dificuldades geradas neste processo estava na escolha adequada do método de alfabetização, o qual garantia ao educador ter o domínio sobre a aprendizagem do aluno. Diversas discussões sobre o assunto já foram travadas, sendo necessário retomar e refletir algumas considerações acerca da alfabetização no Brasil.

Segundo Mortatti (2006), a alfabetização no Brasil ganhou destaque no século XIX. Durante este período, a metodologia era baseada na dificuldade das crianças em aprender a ler e escrever. A partir da Proclamação da República, o estudo ordenado sobre as práticas de leitura e escrita ganhou maior ênfase, já que "saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social" (MORTATTI, 2006, p.2).

A aprendizagem, que até então era restrita a algumas classes sociais e oferecidas no próprio ambiente familiar, tornou-se gratuita nas escolas, como direito de todos. Desse modo, fazia-se necessário ter um "ensino organizado, sistemático e intencional, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados" (MORTATTI, 2006, p. 3).

---

[2] Não foram encontrados muitos estudos sobre a contextualização dos Programas de Correção de Fluxo, principalmente no que ocorreu no Estado da Bahia.

Diante de todo este contexto, a sociedade acadêmica, Políticas Públicas voltadas a educação, administradores públicos e intelectuais de diferentes áreas do conhecimento, vem mobilizando e buscando soluções para os problemas de ensino no processo de aprendizagem e o "fracasso escolar", principalmente na alfabetização.

Mortatti (2006) afirma que por muito tempo os esforços para solucionar tais problemas estavam associados apenas aos métodos de alfabetização. Haviam aqueles que defendiam métodos revolucionários e os que consideravam apenas os antigos e tradicionais como válidos.

Baseado nisso, Soares (2004), nesta perspectiva, assegura que a alfabetização era compreendida, até então, apenas como uma aprendizagem do sistema convencional de escrita e, por isso oscilava-se na busca pelo melhor método de alfabetização, os quais tinham por objetivo a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita.

A autora também, até meados dos anos 1980, pontua que a alfabetização escolar no Brasil pendia entre os métodos analítico e sintético, com a hipótese de que para o aluno aprender o sistema de escrita precisaria de estímulos externos. O domínio do sistema de escrita era pré-requisito para o desenvolvimento das capacidades de uso da leitura e da escrita "[...] isto é, primeiro, aprender a lê e a escrever [...] pra só depois de vencida essa etapa [...] ler textos, livros, escrever histórias, cartas, etc." (SOARES, 2004, p.98).

No entanto, com o objetivo de sanar problemas ainda relacionados ao fracasso escolar na alfabetização nos primeiros anos, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre a alfabetização, resultante de pesquisa de Emilia Ferreiro e outros participantes em que o foco deixa de ser o processo de aprendizagem através dos métodos de ensino e retoma-se para o processo de aprendizagem dos alunos.

O pensamento construtivista provocou um novo olhar, uma dinâmica diferenciada sobre o ensino aprendizagem da leitura e da escrita como processo de alfabetização, trouxe uma significativa mudança, uma nova concepção de como alfabetizar na rotina dos professores, ocasionou uma inquietação e, ao mesmo tempo, uma insegurança no processo de como alfabetizar. Foi uma inquietação para toda a área de educação, pois quebrou os paradigmas da mera codificação (escrever) e decodificação (ler), contrapondo com o tradicional.

Soares (2004, p. 98) explica que o construtivismo "alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita". Essas modificações permitiram explicar a maneira pela qual uma criança constrói o conceito sobre o sistema e as práticas de leitura e escrita, o que possibilitou identificar como o processo desenvolveria de modo mais adequado e

entender a interação dos alunos com práticas e materiais concretos e reais e que faziam parte de sua vivência.

Contudo, a ênfase observada na maneira como a criança constrói o conceito de alfabetização e a relevância da interação com práticas de leitura e escrita mobilizou os professores a compreenderem de maneira equivocada a importância de um ensino sistemático da aprendizagem inicial da língua escrita.

Dessa forma, com o construtivismo os professores começaram a repensar na forma como o aluno poderia aprender de maneira natural, desde que estivesse inserido em práticas diversas e materiais de leitura e escrita, ou seja, "através de atividades de letramento, prevalecendo, pois estas sobre as atividades de alfabetização" (SOARES, 2004, p.98).

Soares (2003) afirma que, com esse novo conceito na educação, possibilitou contribuir significativamente para a área da educação. Todavia, também conduziu a caminhos que levaram à perda da especificidade do processo de alfabetização. Primeiro focou-se no processo de construção do sistema da escrita da criança, ignorando que os processos linguísticos de relações entre fonemas e grafemas deveriam ser ensinados de maneira convencional, ou seja, "Em outras palavras, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística – fonética e fonologia" (SOARES, 2003, p. 11).

Posteriormente, procedeu-se da compreensão construtivista que os métodos de ensino de alfabetização eram incompatíveis com a nova concepção sendo considerados tradicionais.

A concepção tradicional de alfabetização, por intermédio dos métodos analítico e sintético tratava o processo de alfabetização e letramento como independentes. Este, considerado como aquisição do sistema convencional de escrita alfabética e ortográfica, desapareceu em detrimento do letramento, que parte da compreensão das funções da escrita. Compete ressaltar que, embora ambos sejam processos distintos, são indissociáveis e simultâneos, "não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis, a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento" (SOARES, 2004, p.14).

Assim sendo, faz-se necessário a distinção entre alfabetização e letramento e o reconhecimento do uso das duas dimensões no processo de aprendizagem da língua escrita, sem perder a singularidade de cada processo.

A alfabetização deve ser "entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabética e ortográfica" (SOARES, 2004, p. 14). Desse modo, entende-se que a aprendizagem da língua inicial sucede de diversas maneiras, sendo um processo complexo que requer metodologias variadas. Por conseguinte, a prática pedagógica tem sido foco de

investigação nas últimas décadas por vários pesquisadores preocupados quanto aos problemas da educação no Brasil.

Devido à complexidade do assunto e à diversidade de olhares reflexivos sobre o tema, é necessário expor acerca da função do professor diante de sua prática pedagógica na sala de aula, com a intenção de superar a visão conservadora e tradicional da ação docente em face das exigências da sociedade contemporânea.

Caldeira e Zaidan, afirma que "a prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento" (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, p.2). A construção do conhecimento deve ocorrer na relação entre professor e aluno. Segundo Freire (1996, p. 25), "quem ensina aprender a ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém". O trabalho docente deve ser mediado por uma prática reflexiva onde o professor constrói e reconstrói seu fazer em sala de aula.

Contudo, atualmente entendemos que o processo de alfabetização deve ir além da codificação e a decodificação. O indivíduo precisa apropriar-se da leitura e da escrita e faz uso destas nas mais diversas situações no meio em que vive e na sociedade. Também sabemos que o educando não aprende somente na escola, pois a leitura e a escrita fazem parte do cotidiano de todas as pessoas.

Por isso, ela é de grande relevância no convívio social, principalmente em um mundo em que o meio de comunicação se faz presente no contexto da vida, pois, são através dos jornais, revistas, televisão, redes sociais, rádio que nos mantém informados das notícias do mundo. Dessa forma, a alfabetização é um processo pelo qual os indivíduos se tornam capaz de ler, compreender o texto e se expressar por escrito.

O ato de ler e escrever constitui-se em um elemento essencial à condição humana uma vez que à aquisição da língua oral e escrita nos remete à possibilidade de participação social na qual nos tornamos seres do mundo. Por considerarmos a alfabetização e o letramento como uma etapa crucial e significativa na vida do discente e do indivíduo, compreendemos que o papel do professor ou da professora que alfabetiza é de suma importância neste processo, o que pode definir o sucesso ou o fracasso do aluno no caminhar da sua vida escolar. Também é muito importante que o professor ou a professora diagnostique e observe os seus alunos com o intuito de entender em que nível de conhecimento e quais as dificuldades os mesmos se encontram no processo de aprendizagem. É nesse contexto que iremos entender as práticas pedagógicas de alfabetização que os professores atuam em sala de aula.

Compreende-se, nesse sentido, que a prática pedagógica é a ação do professor no espaço de sala de aula e a alfabetização tem o caráter de natureza complexa, engajado nas práticas de letramento e alfabetização.

Moll (2009, p. 179) relata que a

> Alfabetização é um processo de construção do conhecimento e, como tal, é desencadeada pela "interação" entre o educando e objeto de conhecimento [...] transcende a escolha e à execução de um método de ensino; é um processo multifacetado no qual se confronta a língua escrita, o educando e a intervenção didática do espaço escolar.

Desse modo, as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização é um fator existente no cotidiano escolar. É necessário refletirmos e analisarmos todo este processo e propor a importância de mudanças nas práticas pedagógicas para que os indivíduos sejam auxiliados na aquisição e no desenvolvimento de habilidades e competências no processo de aprender ler e escrever na idade e ano adequado, ou seja, na idade certa.

Considera-se assim que a dificuldade de aprendizagem é uma resposta insuficiente do educando a uma exigência ou finalidade da escola. A maioria desses discentes são ignorados, excluídos e, um grande número é diagnosticado de forma equivocada pelos professores e muitas vezes sendo nomeados como desinteressados e desmotivados. O professor deve propiciar alternativas favoráveis para que os alunos possam superar as suas dificuldades. Diante disso, muitos professores questionam quanto ao fazer. É importante que tenham um olhar voltado ao próprio processo de ensino-aprendizagem na alfabetização e no letramento.

Alfabetizar é a tarefa mais importante no processo de ensino e aprendizagem e não tem sido fácil para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental exercê-la de forma eficaz, principalmente quando temos por base o nosso país, o qual, ao longo de sua história, enfrentou crises severas com o fracasso da alfabetização nas escolas brasileiras. Morais (2012, p. 21) afirma em seu livro que o "Sistema de escrita alfabética" que "vivemos num país cujos índices de fracasso vem se reduzindo, mas continua inaceitáveis". Esse é um retrato das nossas escolas, reflexo que nos faz lembrar que apenas nas primeiras décadas do século XX o direito ao ensino público se tornou legal e, por isso, o índice de analfabetismo no Brasil é um fator sempre a ser pensado.

Alfabetizar e letrar vão além da simples decodificação dos códigos alfabéticos. Assim é necessário propor uma revisão das antigas formas de alfabetizar. Os métodos tradicionais de alfabetização em muitos casos não passaram de mera reprodução da escrita, desconsiderando o conhecimento prévio do aluno.

Segundo Morais (2012), os métodos tradicionais de alfabetização que conhecemos, apesar das diferenças que apresentam, têm uma única e comum teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/associacionista de aprendizagem. Segundo tal perspectiva, o aprendiz é uma tábula rasa e adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações prontas do exterior (explicação sobre letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (das tais relações entre letra e som) passariam a ser suas.

Emilia Ferreiro no livro "Reflexões sobre alfabetização" afirma que

> Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia (imediata ou posterior). Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado. (2001.p.16).

Portanto, podemos entender que o sujeito que está no processo de alfabetização/letramento tem uma maneira própria, específica de realizar a leitura e a escrita e isso ocorre de acordo como ela interpreta a realidade e concebe o seu contexto que vive. Segundo Emilia Ferreiro, os profissionais que atuam em sala de aula e alfabetizam tem a oportunidade de usar ou utilizar os instrumentos, materiais, meios comuns e simples a fim de alfabetizar como, por exemplo, explorar a leitura e a escrita espontânea, natural, deixando o discente expressar o que conhece a respeito desse sistema gráfico. O docente, por sua vez, deve entender que seu aluno aprende mesmo sem receber orientações da escola e que essa habilidade precisa ser interpretada corretamente por quem faz a educação. Enxergar as possibilidades e alternativas de aprendizagem pode ser a melhor forma de iniciarmos o extenso processo de alfabetização.

Portanto, ser professor alfabetizador não significa desconhecer as teorias, pelo contrário, necessita vincular com a prática, a experimentação. É o ato de entender todo conhecimento teórico, embasando na prática em sala de aula. O olhar crítico do professor e a sua perspectiva sobre a alfabetização o levarão a reconhecer as possíveis possibilidades e maneiras de alfabetizar letrando, aprimorando a sua prática pedagógica.

Segunda Aranha (2000, p.224), ao retratar acerca da Escola Tradicional, afirma que

> Quanto à relação entre professor e aluno, a educação tradicional é magistrocêntrica, isto é centrada no professor e na transmissão do conhecimento. [...] quanto a metodologia, valoriza-se a aula expositiva

> centrada no professor, com destaque para exercícios de fixação, como leituras repetidas e cópias.

Sendo assim, podemos entender que os métodos tradicionais não concebem aplicar na realidade que estamos vivenciando em sala de aula, estão ultrapassados e desintegrados no meio social. Suas finalidades, regras e prioridades são diferentes das necessidades, interesses e motivações dos educando atuais.

Os educandos atuais, na sua maioria, são participativos, interagem com a turma, tem ideias próprias e conseguem entender e vivenciar as suas experiências no contexto educacional. Acreditamos que estamos caminhando para um aprendizado que possibilite atingir a qualidade da educação no processo de alfabetização com práticas educacionais que realizem diferentes metodologias que alcancem o desenvolvimento da alfabetização quanto o desenvolvimento do letramento de cada educando.

Buscando entender a compreensão do que é letramento e alfabetização, estudos apontam discussões históricas que mostram como se desenvolveu o processo de alfabetização no Brasil desde há muito tempo. É a partir da necessidade de alfabetizar "as grandes massas iletradas" que o Estado-Nação passa a preocupar-se com a preparação de profissionais para atuar na área educacional.

Saviani (2009, p.143), explica que a necessidade da formação docente surge desde Comenius, no século XVII. Ele ainda apresenta a primeira escola voltada a formação docente em 1684, por São João Batista de La Salle, em Reims. Contudo a ideia de institucionalizar escolas próprias para a formação do professor surge da sistematização de ideias liberais em expandir o ensino a todas as camadas sociais ao século XIX. Essas prioridades, no entanto, sofreram grandes influências e acabam por precarizar-se devido às dificuldades encontradas na relação escola-cidadão. O fracasso que surge na alfabetização desde esse período nos atinge até a atualidade exigindo uma atenção especial e soluções para um ensino de qualidade.

Assim sendo, é preciso entender e compreender que alfabetização e letramento são práticas distintas, porém indissociáveis, interdependentes e simultâneas. Portanto, a falta de compreensão e conhecimento destes termos gera grande confusão na aplicação e realização teórica e prática, levando à perda da especificidade destas. (SOARES, 2003).

Refletindo acerca dessas concepções e em anuência com Soares (2003), encontramos uma grande problemática que acaba perpassando e melhor raciocinando na qualidade da educação brasileira. Muitos profissionais da educação acabam por confundir e misturar o significado destes dois conceitos, ampliando o conceito da educação sobrepondo com o de

letramento como se tivesse o mesmo sentido de alfabetização e, assim, pode ser que não seja possível desempenhar um maior sucesso no processo de alfabetização/letramento em sala de aula, sua prática e resultado não sendo satisfatório.

Dessa forma, não garante aos alunos que seus direitos de aprendizagem na idade certa sejam assegurados, surgindo no decorrer dos anos à distorção idade/ano. Todo este resultado da alfabetização/letramento mal sucedido irá resultar e surgir um número de discentes no final do processo de alfabetização com prejuízos irreparáveis.

Para entender melhor as mudanças em algumas práticas pedagógicas atuais e contribuir para um melhor esclarecimento, explicitaremos os conceitos de Alfabetização e Letramento e a importância de serem conciliados para uma prática alfabetizadora que seja significativa e com sucesso.

O termo alfabetização, segundo Soares (2007), etimologicamente, significa levar a aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da Alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

Na história do Brasil a alfabetização ganha força principalmente após a Proclamação da República, com a institucionalização da escola e com o intuito de tornar as novas gerações aptas à nova ordem política e social. O objetivo era garantir a formação de cidadãos críticos, libertos da ignorância e que não se tornassem alfabetizados funcionais. A escolarização, mais especificamente a alfabetização, se tornou instrumento de aquisição de conhecimento, de progresso e modernização do país. (MORTATTI, 2006).

Há algumas décadas, a principal causa que apontava para a baixa qualidade da alfabetização era o ensino fundamentado na Pedagogia Tradicional.

Na atualidade, entre outros fatores que envolvem um bom ensino-aprendizagem, uma das principais causas que estão ligadas à perda da especificidade da alfabetização é a compreensão equivocada acerca das novas perspectivas teóricas e suas metodologias que foram surgindo em contraposição à tradicional, bem como a grande abrangência que se tem dado ao termo alfabetização e sua concretização para que possa garantir os direitos de aprendizagem nos primeiros anos de escola.

Refletindo acerca do artigo “Letramento e Alfabetização: as muitas facetas” publicadas em 2004 por Magda Soares, denota a expansão do significado de alfabetização em direção ao conceito de letramento, levou à perda de sua especificidade e,

> [...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta

> na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do ensino do conceito de letramento, [...] **o que tem conduzido a certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização [...]** (SOARES, 2003, p.8 – grifo nossos).

A "desinvenção da Alfabetização" é uma fusão dos dois processos que, aliada à interpretação equivocada das novas perspectivas teóricas, acarretou na prática a negação de qualquer atividade que visasse à aquisição do sistema alfabético e ortográfico, com o ensino das relações entre letras e sons, o desenvolvimento da consciência fonológica e o reconhecimento das partes menores das palavras, como as sílabas, pois eram vistos como tradicionais. Entendeu-se e acreditou-se que o aluno aprenderia o sistema simplesmente pelo contato com a cultura letrada, como se sua capacidade de absorção e assimilação, pudesse aprender sozinho o código, sem um ensino mediado, com metodologias e didáticas que buscasse alcançar as habilidades e competências voltadas às dificuldades e especificidades dos discentes.

No contexto atual, reconhece-se que o significado e a importância de se utilizar práticas da escola tradicional, que são compreendidas como as facetas da alfabetização que, segundo Soares, assim como os equívocos de compreensão do construtivismo foram percebidos e ajustados, muitos aspectos da Escola Nova foram tidos como essenciais. Importante, com tudo isso, é não negar uma prática ou outra, só por está fundamentada em uma ou outra concepção, mas sim avaliar quais são as contribuições e se convém serem realizadas ou utilizadas em sala de aula para que o processo de alfabetização seja significativo e garanta as habilidades e competências dos alunos.

No livro "Escola e Democracia" (2008), Dermeval Saviani apresenta aspectos da escola tradicional que são importantes para educação. Com a teoria da curvatura da vara, Saviani mostra que para a educação ter mais qualidade a "vara" deve permanecer reta e não curvada para a teoria nova, nem para a teoria tradicional, mas sim alinhada. Também argumenta que uma pedagogia comprometida com qualidade educacional e voltada para a transformação social deve incorporar aspectos positivos e relevantes da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, de modo que o ponto de partida seja a prática social sincrética e o de chegada uma prática social transformada.

Desse modo, seria necessário retomar a significação verdadeira da alfabetização e delinear corretamente o conceito de letramento de forma que eles não se fundam e nem se confundam apesar de, como já foi dito, necessita acontecer o processo de alfabetização de maneira inter-relacionada. Para que a prática educativa aconteça e seja realizada na sala de aula

a partir do pacto da alfabetização e letramento, não se pode perder a peculiaridade de cada um dos processos, fazendo relação entre conteúdo e prática e que, fundamentalmente, tenha por objetivo concretizar o processo de alfabetização, respeitando seu tempo e especificidade de cada aluno, finalizando a leitura e escrita com sucesso na idade certa dos discentes.

Segundo Soares (2003), a palavra letramento é de uso ainda recente e significa o processo de relação das pessoas com a cultura escrita. Portanto, não é correto dizer que a pessoa é iletrada, pois, todas as pessoas estão em contato com o mundo escrito. Também se reconhece que existem diferentes níveis de letramento que podem diferenciar conforme a realidade cultural.

É importante entender que se deve atentar para não privilegiar um ou outro processo (alfabetização/letramento) e compreender que eles são processos diferentes, mas sim indissociáveis e simultâneos.

Assim, como descreve Soares (2003, p.11, grifo nosso),

> Entretanto, o que **lamentavelmente** parece estar correndo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, *letradas* na escola, não estão sendo *alfabetizadas*, parece está conduzindo à solução de um retorno à **alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e entender a ele.**

Considerando e analisando dialeticamente a evolução humana, é compreensível que o homem, antes mesmo de se apossar e aprender à escrita apreende o mundo a sua volta e faz a leitura crítica desse imenso mundo material. Por esse motivo, é incorreto dizer que uma pessoa é iletrada, mesmo que a mesma ainda não seja alfabetizada, pois desde o princípio da vida esta pessoa reflete sobre as coisas. O letramento está intimamente ligado às práticas sociais, requerendo do indivíduo, um olhar do contexto social em que vive. Contudo, isso faz da alfabetização uma prática centrada mais na individualidade de cada um e do letramento uma prática mais ampla e social.

Dessa forma, destacamos a importância e o papel do professor ou da professora nesse processo. Ele deve acreditar e promover a construção de pensamento crítico em si próprio e em seus alunos. Contudo, o letramento torna-se uma forma de entender a si e aos outros, desenvolvendo a capacidade de questionar com fundamento e discernimento, intervindo no mundo e combatendo situações de opressão (FREIRE, 1996).

Refletindo acerca disso, Brandão (2004) pontua acerca da mitologia freiriana de se alfabetizar, é possível compreender a importância da indissociabilidade e simultaneidade destes dois processos. Em seu método de alfabetização, o autor propõe que se parta daquilo que é

concreto e real para o sujeito, tornando a aprendizagem significativa, mas utilizando também os mecanismos para poder alfabetizar.

Na obra “Pedagogia da Autonomia” (1996), Freire ainda situa que o sujeito quanto mais amplia a sua visão de mundo, mais se liberta da opressão, ou seja, o sujeito letrado que já possui seus conhecimentos prévios, já tem um determinado ponto de vista que, quando alfabetizado, pode modificar seus pensamentos, ampliando-os de forma que passa a refletir criticamente sobre a prática social. Freire acreditava ser fundamental que as pessoas compreendam o seu lugar no mundo e sua função social nele.

Então, o professor e a professora têm um papel crucial ao realizar, para que esse pensamento crítico fomenta em seus alunos. Segundo Freire (1996, p.14), “[...] percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”.

É indispensável e fundamental que o educador com formações, esclarecidos e informados de uma realidade de opressão não torne o processo de ensino bancário e improdutivo, mas uma educação que desvende o mundo material e liberte da opressão, como defende Freire (1970). Para tal, as práticas de alfabetização e letramento são necessárias, cada uma com suas singularidades, como explícita Tfouni (1995), “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995 *apud* MORAES,2005, p.4).

Portanto, o letramento perpassa pelo ato de ler e escrever caracterizada como função social, enquanto a alfabetização encarrega-se em preparar o indivíduo para a leitura e um desenvolvimento mais amplo do letramento do sujeito. Nesse sentido, o processo de alfabetização e letramento se mescla, completam, enriquecem, ampliando a aquisição do conhecimento desse sujeito.

Nesse sentido, alfabetizar letrando é uma prática necessária atualmente para que se possa alcançar a educação de qualidade e proporcionar um ensino, em que os educandos não sejam apenas uma caixa de depósito de conhecimentos, mas que venha a ser seres pensantes e transformadores da sociedade a qual está inserido.

Na prática pedagógica, é primordial entender e reconhecer que os alunos já possuem conhecimentos prévios sendo assim, é importante que o professor ou a professora faça um diagnóstico do conhecimento de seus alunos para saberem de onde devem planejar suas ações e aplicar em sala de aula.

É fundamental destacar a importância de articular uma prática pedagógica reflexiva durante o processo de alfabetização e letramento.

Historicamente, sob um viés tradicionalista, a alfabetização era, de acordo com Batista *et al* (2007, p. 10), compreendida como a "capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando em "sons", e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráfico". Com o decorrer do tempo, os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita sucederam uma ampliação ao conceito de alfabetização. Doravante aos estudos, o aprendizado da escrita não se reduzia apenas a codificação e a decodificação. Dessa forma, surge o termo letramento, que é "o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais" (BATISTA *et al*, 2007, p. 11).

Essa nova concepção do ensino da língua escrita trouxe contribuições para a prática pedagógica no meio da alfabetização. O foco aqui é o processo pelo qual o aluno aprende, não mais o professor como transmissor de conhecimento. Esse aporte para a educação passou a exigir dos profissionais de educação uma necessidade de maiores competências e habilidades para alfabetizar, ensinar o que sofreu mudanças no pensamento mecanicista.

É função do professor alfabetizar os alunos dentro de um contexto através de práticas de letramento. É no decorrer deste processo que o alfabetizador deve despertar no educando o gosto pela leitura.

Ferreiro (2011, p. 32) diz que as reflexões empreendidas sobre este aspecto nos levam a pensar "através de que tipos de práticas a criança é introduzida na língua escrita". Existe aqueles que possibilitam meios para que os alunos construam o conhecimento junto com os educadores e há outros que distanciam os alunos do aprendizado, tornando-as meros espectadores. Firmando que não se trata de um método novo de alfabetização mas, sim do processo pelo qual a escrita é introduzida. É primordial e pertinente rever as práticas e pensar no aluno como alguém capaz de aprender. Portanto, a prática pedagógica é, em síntese, a ação realizada pelo docente em sala de aula, focando o aprendizado do educando, propiciando um ambiente atrativo e alfabetizador para o aluno.

Segundo Freire (1996), para o professor formador, o momento mais significativo em sua experiência é o da reflexão sobre a sua própria prática pois, pensando e repensando a prática atual e a mais antiga é que se pode transformar a próxima prática. Sendo assim, cabe ao professor alfabetizador aprimorar cada vez mais seu trabalho cotidiano a partir da reflexão do que já se tem realizado e do que pode ser melhorado.

As transformações rápidas pelas quais a sociedade vem passando, coloca o professor num lugar de contradição, decorrente do confronto entre as práticas pedagógicas atuais e o que se considera ideal.

De acordo com Tardif (2002) “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas escolares”. Sendo assim, os mesmos precisam ser considerados como sujeitos do conhecimento, havendo a necessidade de valorizar tanto a formação quanto as experiências vivenciadas no exercício da profissão.

Na alfabetização o professor tem o papel importante na criação de possibilidades que leva à formação de sujeitos críticos, capazes de exercerem de forma plena a sua cidadania. O professor como sujeito do conhecimento e não apenas como alguém que o reproduz, pode fazer do seu trabalho em sala de aula um espaço de transformação através de uma reflexão crítica advinda não apenas deste conhecimento, mas, ancorada também na experiência.

Pimenta (2006) define que os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem seus colegas de trabalho.

Na perspectiva apontada pelo autor fica evidente que, na alfabetização, mais do que em outra etapa de escolarização o professor assume um papel fundamental, as novas demandas sociais e educacionais levam-nos a compreensão de que não há a possibilidade de acompanhar a evolução e os anseios atuais sem uma formação adequada e continuada de professores.

Sendo assim, pode-se pensar no que propõem os estudiosos desse campo do conhecimento quando afirmam que, a representação social é como o conhecimento do senso comum contemporâneo e é formado em função das relações cotidianas do sujeito, influenciadas pelas condições econômicas, políticas, culturais e sociais. Uma das características da Teoria das Representações Sociais é que ela tem potencial transformador, na medida em que um sujeito pode, ao representar um objeto, construir e reconstruir a realidade em que vive, assim como ao se constituir nela.

Sobre o potencial da teoria, a fala de Moscovici é esclarecedora

> [...] As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e explicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que tem como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções que reproduzam o mundo de uma forma significativa. (MOSCOVICI, 2012)

6. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento desse trabalho adotamos a Teoria das Representações Sociais elaborada por Serge Moscovici, sendo este um referencial teórico-metodológico. A finalidade desse tópico é a descrição dos instrumentos metodológicos eleitos para estudar o fenômeno das práticas pedagógicas.

A metodologia direcionará o resultado da pesquisa que é de abordagem qualitativa, junto com a escolha do termo indutor, que serão os sujeitos que participarão as formas de obterem os dados que conjuga entre as representações sociais e o Questionário de Associação livre de palavras (Q.A.L.P.) e, por fim, como serão tratadas as informações e a forma que podemos gerar os dados através da análise de conteúdo e a análise estrutural que constitui a Teoria do Núcleo Central em que são organizados os dados.

A análise do conteúdo (BARDIN, 2011) é uma técnica que tem sido utilizada por diversos pesquisadores com diferentes abordagens teóricas, entre eles aqueles que se utilizam da Teoria das Representações Sociais.

A Teoria das Representações Sociais é o guia referencial teórico-metodológico que fundamentará o caminhar da pesquisa e concomitante com maior ênfase a abordagem complementar que é a Teoria do Núcleo Central. Para Abric (1998; 2001), as representações são uma organização significante e não simples reflexo da realidade. Elas funcionam como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações sociais. De acordo com este autor, a representação "é um sistema de pré-codificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas" (ABRIC,1998, p.28).

As representações dos sujeitos refletem o modo que simbolicamente os professores reconhecem a "prática pedagógica". Nesse sentido, as representações expressas permitem estabelecer relações entre os professores na tentativa de compreender o que podem manifestar pelas evocações que estão situados em um grupo social. Partindo desse pressuposto, esta investigação tem como objetivo conhecer e refletir acerca do Núcleo Central da representação social da prática pedagógica partilhado pelos professores que fazem parte do Projeto Correção de Fluxo do Acelera Conquista e que fazem parte da proposta de implantação que iniciou em 2020 da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista - BA.

O problema delineado nesta pesquisa diz respeito à construção de representações sociais de professores utilizando a Teoria do Núcleo Central como forma de incluir as características subjetivas dos sujeitos na construção dos modelos acerca da prática pedagógica em sala de aula.

Essa pesquisa perspectiva-se com a seguinte questão direcionadora: "Que

representações norteiam a Prática Pedagógica de professores que atuam no Programa de Correção de Fluxo Acelera em Vitória da Conquista?”

No objetivo geral temos a seguinte proposta: analisar as representações sociais sobre “prática pedagógica” Programa de Correção de Fluxo Acelera Conquista. Desse objetivo geral, pontuamos três objetivos específicos: i) identificar representações sociais sobre “prática pedagógica” no Programa Correção de Fluxo Acelera Conquista) comparar as diferentes representações identificadas, observando em quais aspectos se aproximam e em quais se diferenciam, na relação com as seguintes características dos sujeitos: área de formação, disciplina que lecionam, tempo de serviço; e, por fim, contextualizar a prática pedagógica Programa Correção de Fluxo Acelera Conquista.

6.1 Escolhas do termo indutor de pesquisa

É importante enfatizar em primeira instância acerca da escolha do termo indutor – que corresponde ao nosso objeto de pesquisa - com o objetivo de construir o campo semântico das representações sociais.

Diante disso, a aplicação do Questionário de Associação Livre de Palavras consiste em pedir aos sujeitos que participarão da pesquisa que evoquem as palavras/expressões que lhes vêm à cabeça a partir da apresentação do termo indutor (CRUSOÉ, 2009).

A escolha do termo indutor “prática pedagógica” tem como propósito de compreender, investigar e saber o que os professores da rede municipal - participantes da pesquisa - que fazem parte da implantação do Programa Acelera Conquista organizados em 26 escolas da rede municipal distribuído na zona urbana e zona rural e atuam em sala de aula e tem um público alvo específico de alunos com distorção idade/ano nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, os participantes, trazem as suas representações sociais sobre a prática pedagógica a partir das suas vivências associada a vários fatores que corroboram para a problemática da evasão, repetência e distorção idade/ano como práticas metodológicas e processo didático-pedagógico inadequados, aliados à falta de acompanhamento da vida escolar por parte da família.

6.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa serão professores que atuam na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista no ensino fundamental dos anos iniciais do 1º ao 5º ano e que trabalham com alunos que estão organizados por idade e apresentam dificuldades na escrita e na leitura com idade até os 14 anos. A quantidade de professores que estão em exercício na rede municipal nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que fazem parte do projeto totaliza 22 professores que fazem parte das escolas. O foco da pesquisa será na zona rural e urbana, contando atualmente com 22 escolas em que foi implantado o Programa, isto é, de acordo com o número de alunos que sinalizaram este perfil de distorção idade/ano e que apresentavam dificuldades no processo de alfabetização e estavam inseridos no contexto da realidade das escolas municipais de Vitória da Conquista e faziam parte da proposta do Programa Acelera Conquista.

Tendo a quantidade de escolas e a de sujeitos que fazem parte do projeto, subtende-se que todos participarão da pesquisa. Entretanto, é importante compreendermos que é necessário ter, no mínimo, 90% de sujeitos – em torno de 22 turmas - para formar o campo semântico de representações.

A escolha por essa problemática e participante que atuam foi determinada a partir da vivência e experiência que sinalizava a importância em entender como está sendo representada a prática pedagógica em sala de aula.

Sá (1998) aponta os objetos de pesquisa na perspectiva das representações sociais tem grande potencial justamente por gerar representação. É preciso enfatizar que é importante que se faça a identificação das condições sócio-culturais que fazem parte trazendo as características a partir do vínculo do objeto da representação social com os sujeitos/grupos envolvidos, que no caso da pesquisa com os professores atuantes nos anos iniciais da rede municipal de Vitória da Conquista – BA, e que fazem parte do Programa Acelera Conquista.

6.3 Obtenção de dados

6.3.1 Representações sociais e o objeto de pesquisa em educação

A Teoria das Representações Sociais como proposta teórica começou com Serge Moscovici em sua tese de doutorado *"La psychanalyse, sonimage et son publique"*, sendo uma obra clássica em que é discutida a dificuldade sobre a definição acerca das representações

sociais admitida pelo fenômeno para a observação e identificação,bem como a complexidade do conceito que é desenvolvida através da teoria das representações sociais (Moscovici, 1978).

A Teoria das Representações Sociais (TRS) é um instrumento que permite analisar os aspectos sociais com o objetivo de mostrar a realidade dos sujeitos. Roda em compreender a relação do cotidiano e a sociedade, privilegiando-se uma valorização da participação ao se reelaborar os significados construídos sobre os fenômenos da vida cotidiana, sendo capaz em definir limites que são mascaradas com o intermédio dos fatores sociais e culturais em cima do objeto de pesquisa (MOSCOVICI, 1978; 2020).

Por conta da importância em construir em cima do objeto de pesquisa numa relação como indivíduo (o sujeito) e a com algo coisa (o objeto).

A representação social constitui-se

> [...] como um conjunto de proposições, reações e avaliações que dizem respeito a determinados pontos, emitidas aqui e ali, no decurso de uma pesquisa de opinião ou de uma conversação, pelo 'coro' coletivo de que cada um faz parte, queira ou não. Esse coro é, muito simplesmente, a opinião pública, [...] Mas essas proposições, reações ou avaliações estão organizadas de maneira muito diversa segundo as classes, as culturas ou os grupos, e constituem tantos *universos de opinião* quantas classes, culturas ou grupos existem. [...] (MOSCOVICI, 1978, p. 67)

Segundo Moscovici (1978), as representações sociais se dão em meio a um grupo social na organização dos significados, das interações dinâmicas em um contexto histórico. Por serem sociais, perpassa pelo coletivo no processamento da construção de conhecimentos a partir de uma determinada realidade cotidiana.

Em uma pesquisa que utiliza a Teoria das Representações Sociais tem duas questões que as perseguem: "(1) quais são os aspectos do fenômeno geral que têm sido sistematicamente explorados; (2) quais são os fenômenos específicos que têm sido preferencialmente focalizados" (SÁ, 1998, p. 31). A estrutura da pesquisa se delineia sobre o objeto de pesquisa, no campo empírico e a questão de pesquisa.

6.3.2 Pesquisa qualitativa na Teoria das Representações Sociais

A pesquisa qualitativa na Teoria das Representações Sociais é o acesso das informações dentro de uma realidade social. A Teoria das Representações Sociais possibilita a interpretação das situações sobre o universo que é social e compartilhado (SÁ, 1998; AMADO, 2014).

Desse modo, ao se usar o questionário de associação livre de palavras com "estudos centrados no processo de elaboração das representações sociais compreendido no "processo de elaboração das representações tiveram por objetivo entender a construção de teorias na interface entre explicações cognitivas, investimentos afetivos e demandas concretas derivadas das ações no cotidiano" (SPINK, 1995, p. 129).

Desse modo, a pesquisa estará focada no que socialmente a representação dada pelas evocações das palavras traz com o termo indutor. Tendo como base o instrumento de pesquisa o Questionário de Associação Livre de Palavras (Q.A.L.P.) que será aplicado com professores da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista – BA tendo como termo indutor para a realização do teste "prática pedagógica". Com isso, a pesquisa qualitativa auxiliará nesse processo de análise mais aprofundada tendo em vista que é um campo complexo.

A pesquisa qualitativa na Teoria do Núcleo Central é uma forma de analisar dos elementos centrais e periféricos por serem de uma questão de saliência quantitativa bem como qualitativa diante das representações, mas frequentes, em uma articulação dos sistemas e que possibilita a diferenciação (SÁ, 1996; 1998). Por ser de caráter qualitativo, alicerça-se pela "[...] complexidade, pois seus elementos estão envolvidos em diferentes processos constitutivos, revelando um conjunto de técnicas interpretativas no intuito de avançar no conhecimento do fenômeno" (MACEDO, 2014, p. 99).

6.3.3 Questionário de Associação Livre de Palavras (Q.A.L.P.)[3]

A associação livre é uma técnica elaborada por Jean-Claude Abric para coletar os elementos do conteúdo da representação no termo indutor.

O Questionário de Associação Livre de Palavras (Q.A.L.P.) é um importante instrumento que abrange os significados do campo e do conhecimento a partir de um contexto prático, construído com as variáveis fixas que constituem o campo semântico com o termo indutor na análise fatorial de correspondência em que se utiliza um software (LANDIM; ESPÍNDOLA; MAIA, 2020; COUTINHO; BÚ, 2017). É uma técnica verbal que acessa as representações.

Nessa perspectiva, o Questionário de Associação Livre de Palavras apresenta as palavras ou as expressões. Há o caráter espontâneo resultado das representações acometido pelos indivíduos que interno ou externamente se complementam (SPINK, 1993). Logo após, o

[3] O Questionário de Associação Livre de Palavras (Q.A.L.P.) está em anexo.

sujeito as hierarquiza segundo o grau de importância que é colocado sobre elas (MERTEN, 1992; COUTINHO; BÚ, 2017).

A pesquisa será com o estímulo verbal para verificar as seis representações constituídas pelos sujeitos. A finalidade do questionário é evidenciar o campo semântico das representações dos professores sobre à "prática pedagógica" para ver os elementos do núcleo central da representação e a identificação das diferenças nas representações (CRUSOÉ, 2009). O modelo do quadro da associação livre de palavras é o seguinte:

<table>
<tr><th></th><th>GRAU DE IMPORTÂNCIA</th></tr>
<tr><td>Cite 6 (seis) palavras ou expressões que PRÁTICA PEDAGÓGICA lhe faz pensar:</td><td rowspan="5">Dentre as palavras ou expressões que você escreveu acima, indique agora as duas que mais lhe parecem aproximar da PRÁTICA PEDAGÓGICA procedendo da seguinte maneira: escreva-as abaixo e coloque o número <u>1</u>ao lado da palavra ou expressão mais importante e <u>2</u> ao lado da segunda palavra mais importante.</td></tr>
<tr><td>1.</td></tr>
<tr><td>2.</td></tr>
<tr><td>3.</td></tr>
<tr><td>4.</td></tr>
<tr><td>5.</td><td></td></tr>
<tr><td>6.</td><td></td></tr>
</table>

Quadro 2: Quadro de associação livre de palavras

Na formação do questionário existem algumas variáveis importantes de serem consideradas para a sua constituição. Segundo Crusoé (2009, p. 85-86),

> O questionário é composto de três partes. Na primeira, os sujeitos da pesquisa se identificaram, colocando o sexo, a idade, a formação, a disciplina que lecionam o tempo de serviço e a rede de ensino, permitindo traçar o perfil dos entrevistados. Na segunda, os sujeitos expressaram o significado atribuído por eles à expressão indutora [...], escrevendo seis palavras que lhes viessem a mente; e, na terceira, indicaram as duas mais importantes, enumerando um e dois, respectivamente, para a primeira e a segunda palavra mais importante.

Ao utilizarmos da pesquisa qualitativa que permite em analisar as situações e entender os fenômenos sociais apresentados por meio do valor simbólico e do poder associativo (SÁ, 1996).

6.4 Tratamento das informações e geração dos dados

6.4.1 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma metodologia para analisar os dados dentro de uma investigação social ainda mais em pesquisas qualitativas. Tomamos a palavra, expressão, frase constituída na realidade, em uma unidade de sentido (BARDIN, 2016; CRUSOÉ; AMADO, 2017), quando se aplica a partir das "[...]exigências teóricas oriundas, principalmente, do campo de estudo de atitudes e opiniões da psicologia social" (SOUZA FILHO, 1993, p. 121). Com isso, analisaremos o conteúdo dos termos evocados associados à perspectiva teórica.

Para Bardin (2016), a análise de conteúdo possibilita que os dados que surgem e são despontadas para responder problemática da pesquisa. Além disso, a análise de conteúdo para analisar a Teoria das Representações Sociais que se dá pela comunicação explicitada (Natt; Carrieri, 2014, p. 85).

Souza Filho (1993) mostra que a análise de conteúdo tem como objetivo descrever os dados simbólicos que são as unidades de registro do texto que são reunidos os dados e um significado comum organizadas pelas categorias de análise relativas que advém da problemática de pesquisa e o quadro teórico e/ou hipotético para organizar os dados obtidos.

6.4.2 Teoria do Núcleo Central

Segundo Sá (1996), a Teoria do Núcleo Central é uma descrição detalhada das estruturas hipotéticas e explicar como funcionam as representações. Por isso, a Teoria do Núcleo Central complementa a Teoria das Representações Sociais para proporcionar um corpo com uma série de suposições. Crusoé (2004, p. 11) pontua que a Teoria do Núcleo Central está mais preocupada "[...] com a estrutura interna e a dinâmica das representações e, para ele [Abric], é o núcleo central que determina a significação e a organização da representação (ABRIC, 1994, p. 197)." Além disso, a Teoria do Núcleo Central identifica os elementos que vem das representações determinadas em efetivar os comportamentos.

A dimensão da Teoria do Núcleo Central faz uma leitura da realidade constituída pelos pensamentos dos indivíduos do grupo que são construídas no núcleo central em que se traduzem as suas ideias, pensamentos e a compreensão sobre um objeto ou fenômeno (SÁ, 1996).

7. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para a realização dessa pesquisa foram aplicados questionários com cerca de 22 professores que atuam no Ensino Fundamental da rede municipal de Vitória da Conquista. Para isso, utilizamos o termo indutor "prática pedagógica" com o objetivo de mostrar o campo semântico das representações sociais a fim de demarcar as questões prementes do núcleo central formado no campo da representação, além da identificação das diferenças que existe entre essas representações (CRUSOÉ, 2009).

Nessa perspectiva, as palavras advindas do estímulo da expressão "prática pedagógica" têm relação com o Programa Acelera de Vitória da Conquista. Muitos termos evocados trazem pontos que se tornam importantes para a ideia que o programa traz, demonstrando que as relações.

7.1 A associação livre de palavras decorrente dos questionários

Para se compreender o desenvolvimento dessa pesquisa, o questionário nos ajudou na visualização das representações para a identificação das palavras que foram evocadas em torno do termo indutor "prática pedagógica". Pelo fato desse termo indutor à frente para o delineamento do campo semântico dos professores informantes referentes à "prática pedagógica" para a identificação das diferenças que são representadas. A intenção da pesquisa foi para a compreensão do que está sendo representado acerca do objeto de estudo.

Para a aplicação dos questionários visitamos vinte e duas (22) escolas da rede municipal de Vitória da Conquista. O contato ocorreu com os professores e, por meio de conversa foi explicado no que consistia o questionário, o porquê dos professores serem os participantes e a apresentação dos objetivos da pesquisa, esclarecendo a motivação de estarmos presentes no ambiente de trabalho desses informantes. Esse processo ocorreu de forma colaborativa para o garimpo das respostas espontâneas acerca do objeto de estudo dessa pesquisa.

7.2 Campo semântico de representações sociais e o núcleo central sobre "prática pedagógica"

A partir do que se consta na tabela abaixo, 17 palavras ou expressões associadas ao termo indutor "prática pedagógica". Essa análise parte da ordem de importância colocada pelos

informantes nos questionários em que priorizaram nesse processo, ou seja, a 1ª e a 2ª ordem de hierarquias consideradas por esses professores informantes. Nesse sentido, as palavras ou expressões que foram citados nos Questionários de Associação Livre de Palavras.

	PALAVRA	**FREQUÊNCIA**
1	Acompanhamento individual	2
2	Metodologia	2
3	Avaliação	2
4	Planejamento	2
5	Ensino	2
6	Diagnóstico	2
7	Construção do conhecimento	1
8	Intervenção	1
9	Valorização da cultura	1
10	Aprendizagem	1
11	Transformar	1
12	Professor	1
13	Método	1
14	Competência	1
15	Dedicação	1
16	Didática	1
17	Acolhida	1

Quadro 3: Lista de palavras associadas ao termo indutor "prática curricular" com frequência maior ou igual a quatro (CRUSOÉ, 2003; 2009).
Fonte: Elaborado pela autora

Conforme o registro acima, foram obtidas 17 palavras com frequência maior a 2, significando a quantidade de vezes que determinada palavra foi citada nos questionários aplicados. Percebe-se uma leve variação entre as respostas, pondo em pauta a demonstração da relação entre a teoria e a prática pedagógica. Dessa forma, dentro da concepção considerada como prática pedagógica que está dentro de um processo que pode envolver diversas e diferentes relações que precisa ir no sentido de fornecer aos alunos uma construção do conhecimento teórico para desencadear no fazer prático cotidiano e possibilitar que se refletir sobre esse fazer. Nessa perspectiva, denota-se que não pode-se separar os significados das palavras em detrimento da teoria e da ação.

Nesse sentido, deve-se considerar que a discussão será em torno dessas palavras evocadas e obtidas por terem tido uma maior frequência e evidencia como esses professores que responderam aos questionários representam acerca da prática curricular. Para isso, podemos chamar a atenção do poder associativo que faz parte dos "[...] esquemas cognitivos de base"

(SÁ, 1996, p. 138) ao ser representado e apresentado o princípio da representação social dentro de algo estável. Segundo Velloso e Lannes (2015, p. 23), o poder associativo acontece a partir da "[...] análise da coocorrência das palavras evocadas permite a visualização da organização da Representação Social a partir da força com que os elementos ligam-se uns aos outros. Assim, obtém-se uma representação gráfica que mostra a centralidade e a conectividade dos diversos elementos". Por isso, o poder associativo se constitui por conta dos termos ao apontar a disposição dada pela associação de outros termos evocados por conta da representação e conjectura em sua conectividade.

Portanto, a compreensão acerca da prática pedagógica precisa circundar as representações sociais constituídas e construídas no subconsciente coletivo dos pares. A forma como se representa e é representado o objeto desencadeará e implicará em como o imaginamos e como o desenvolvemos.

Dessa maneira, a prática se revela como um reflexo daquilo que se aprende e apreende da/com as relações e interações realizadas em sociedade. As definições da prática pedagógica é um desdobramento que incorre da presença e da apresentação de um universo de palavras-chave similares ao que é encontrado nesse universo semântico que destacamos a partir das palavras evocadas.

Por isso, podemos considerar que foi possível demonstrar uma representação referente ao objeto tem maior concentração por conta dos termos evocados materializados e firmados numa prática pedagógica de cunho tradicional, pois a entendem como uma relação articulada ao ensino, aprendizagem, metodologia, avaliação e planejamento, assentando-se no que se processa nessa prática em meio ao Programa de Correção de Fluxo Acelera de Conquista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados via o Questionário de Associação Livre de Palavras (Q.A.L.P.), aponta-se a importância de se entender a prática pedagógica dos docentes que são atuantes no Programa Correção de Fluxo Acelera Conquista em conjunto com as abordagens da Teoria das Representações Sociais que começou a ser explicitada no ano de 1961 por Moscovici e vem sendo abordada nas pesquisas em educação a fim de compreender as concepções e percepções de seus pares. Por essa maneira, é um estudo que visa a compreensão com o intuito de atinar as discussões propostas por esse programa e se ter um melhor entendimento do que se tem passado e representado por meio dela.

Por esse motivo, a questão que devemos relevar é de um ensino que seja e sirva para superar a reprodução em detrimento de uma prática pedagógica que seja de fato transformadora, bem como qual a importância dada ao aluno nesse processo em que se repensa o ensino e a prática pedagógica por conta de uma política que está dentro dos alicerces propostos.

No entanto, a prática em si compõe a prática pedagógica ao entender-se que parte-se das relações sociais estabelecidas pelo homem, isto é, a sua prática social. Podemos identificar por intermédio das palavras evocadas pelos professores atuantes no Programa Correção de Fluxo Acelera Conquista trazem em suas representações sociais a prática pedagógica carregada de uma definição do senso comum articulada com o lado científico e teórico dessa questão, pois a relaciona a toda atividade de classe e ensino desenvolvida na escola e, sobretudo no programa. Isso perpassa pela compreensão das relações consideradas nesse processo pelos próprios sujeitos que compõem a escola em que permeia todo o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, existem as relações interpessoais que vão além da sala de aula que também interferem nas configurações que essa prática pedagógica tem: a articulação da direção, do administrativo, das famílias, dos funcionários que se tornam importantes nessa atuação e que compõe a prática pedagógica.

Entretanto, para se refletir sobre a prática pedagógica no campo do Programa Correção de Fluxo Acelera Conquista em relação à alfabetização, é necessário, também, pensar no contexto em que elas se desenvolvem. Dessa forma, o nosso intuito foi aprofundar-se um pouco mais nas representações sociais dos professores sobre suas próprias práticas pedagógicas.

Os resultados mostram que as representações sociais dos sujeitos sobre a prática pedagógica dentro desse programa se objetivam em uma “amostra” e são ancoradas na crença de que a vivência na Escola Básica corresponde à questões subjacentes que reagem na forma

como atuam. Conclui-se que os sujeitos representam suas práticas pedagógicas por uma perspectiva de instância como fim principal dos seus atos.

Se a finalidade da Teoria das Representações Sociais é tornar algo não familiar em familiar, classificar, categorizar, acredita-se que os dados e a análise desta pesquisa atingiram os objetivos. Por meio deste estudo foi possível identificar e analisar as Representações Sociais dos professores que atuam no Programa de Correção de Fluxo Acelera Conquista acerca de suas práticas pedagógicas, dando-lhe um significado em que o desconhecido e o não familiar passaram a ser uma questão refletida.

Nossa convicção é de que esta pesquisa possa oferecer aos professores reflexões potentes sobre a sua prática pedagógica no Programa, possibilitando, assim, a construção e reconstrução de novos saberes, no sentido de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 14, n. 61, jan./mar., 1994. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2251/1990.Acesso em: 20 mar. 2021.

AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A técnica da análise de conteúdo. In: AMADO, João. (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. 2 ed. p. 73-115.

AMADO, João. A investigação em educação e seus paradigmas. In: _____ (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. 2 ed. p. 19-71.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luiz Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

BATISTA, Antônio G. et al. Pró-letramento: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRANDÃO, C.R. O que é o método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica**. Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: Acesso em: 19 de dez. 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 11 set. 2019.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep**). Portal do INEP. 2017. Disponível em: http://inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados. Acesso em: 10 de Set. 2019.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 06 fev. 2019.

COUTINHO, Maria da Penha de Lima; BÚ, Emerson do. A Técnica de Associação Livre de Palavras sobre o prisma do software Tri-Deux-Mots (version 5.2). **Revista Campo do Saber.** V. 3, n. 1, jan./jun. 2017. Disponível em: https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/view/72/58.Acesso em 29 jul. 2021.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. Percurso investigativo em busca dos sentidos sobre interdisciplinaridade. In: CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Prática Pedagógica interdisciplinar na escola fundamental: sentidos atribuídos pelas professoras.** 2010. 173 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

_____. **Interdisciplinaridade**: representações sociais de professores de matemática. Natal, RN: EDUFRN – Esditora da UFRN, 2009. 132 p.

_____. **Representações sociais do professor de matemática sobre interdisciplinaridade**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4751. Acesso em: 28 fev. 2021.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **APRENDER** - Caderno de Filosofia e Psicologia. da Educação, ano II, n. 2, 2004 p. 105-114. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065/2559>. Acesso em: 01 mar. 2021.

EDUACADEMIA. Disponível em: https://academia..org.br/censo-escolar/distorcao-idade-serie/. Acesso em: 19 dez. 2019.

ENS, Romilda Teodoro; NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira; WITHERS, Simone Weinherdt. Cidades educadoras e Teoria das Representações Sociais: contextos e interfaces. **Revista Intersaberes**, v. 16, n. 39, set./dez. 2021. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2215. Acesso em: 12 mar. 2023.

FERREIRO, Emilia. Reflexões sobre alfabetização. Tradução Horácio Gonzales (et. al.), 24. Ed. Atualizada – São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____ Pedagogia da autonomia: saberes necessários a uma prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo educativo. Traduzido por Serlei Maria Fischer Ranzi e Maclóvia Correa da Silva. **Educar**, n. 19, 2002, p. 231-252. Editora UFPR: Curitiba, PR. Disponível em:https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2092/1744. Acesso em: 10 mar. 2021.

JACOMINI, M A. **Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/10.pdf>. Acesso em 17 out. 2016.

LANDIN, Evanilson; ESPINDOLA, Elisângela Bastos de Melo; MAIA, Lícia de Souza Leão. Teste de associação livre de palavras e entrevista: um percurso para a investigação das representações sociais de pessoas com deficiência. In: BONA, V.; ZSCHIESCHE, D. R.O. **Docência e temas emergentes**: percursos metodológicos nos estudos de representações sociais no campo educacional. Recife: Editora UFPE, 2019. p. 151-172. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340492523_TESTE_DE_ASSOCIACAO_LIVRE_DE_PALAVRAS_E_ENTREVISTA_UM_PERCURSO_PARA_A_INVESTIGACAO_DAS_REPRESENTACOES_SOCIAIS_DE_PESSOAS_COM_DEFICIENCIA. Acesso em: 09 jul. 2021.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACEDO, Cecília de Fátima Boaventura de. **Representações sociais de alunos do ensino médio sobre cidadania**: os enlaces na conquista dos direitos. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2014.

MARCHISOTTI, Gustavo Guimarães; JOIA, Luiz Antonio; CARVALHO, Rodrigo Baroni de.A representação social de *cloudcomputing* pela percepção dos profissionais brasileiros de tecnologia da informação.**Revista de Administração de Empresas**, v. 59, n. 1, 2019. Disponível em:http://www.fgv.br/rae/artigos/revista-rae-vol-59-num-1-ano-2019-nid-54050/. Acesso em: 30 out. 2021.

MELO, D. Sampaio. **Concepções, teorias e diretrizes do currícul**o, 2018. Disponível em: http://uab.ifba.edu.br/pluginfile.php/12556/mod_resource/content/1/CONCEP%C3%87%C3%95ES%2C%20TEORIAS%20E%20DIRETRIZES%20DO%20CURR%C3%8DCULO%20.pdf. Acesso em 24 out. 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete aceleração de aprendizagem**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/aceleracao-de-aprendizagem/>. Acesso em: 20 de set. 2019.

MERTEN, Thomas. O teste de associação de palavras na Psicologia e Psiquiatria: história, método e resultados. **Análise Psicológica**, v. 4, 1992, p. 531-541. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/269108785_O_teste_de_associacao_de_palavras_na_psicologia_e_psiquiatria_Historia_metodo_e_resultados.Acesso em: 08 jul. 2021.

MINAYO, M. C. S., et al. **Pesquisa social**. 22. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender. 8° edição revisada e atualizada. Porto Alegre. Mediação, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de escrita alfabética. São Paulo. Editora Melhoramentos, 2012.

MORAES, M.G. Alfabetização – Leitura do Mundo, Leitura da Palavra – E Letramento: algumas Aproximações, 2005. Disponível em: Acesso em: 15 mar. 2011.

MORTATTI, M.R.L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", 2006. Disponível em: Acesso em: 02 mar. 2011.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. 2006. Disponível em: Acesso em: 07 jan. 2014.

MOSCOVICI, S. Representações Sociais, investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1978.

NATT, Elisângela Domingues Michelatto; CARRIERI, Alexandre de Pádua. A Teoria das Representações Sociais (TRS) e a Análise de Conteúdo (AC): instrumentos que se complementam na pesquisa em Administração. **Cadernos De Estudos Sociais**, 2015, *29*(2),

66–89. Disponível em: https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/96/1222. Acesso em: 23 ago. 2021.

OLIVEIRA, Silvana Barbosa. **Gestão democrática e a construção do projeto político pedagógico:** um desafio para intervenção. Curitiba: Seed, 2006. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/680-4.pdf. Acesso em 11 de set. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PORTAL QEDU. **Aprendizado dos alunos**: Vitória Da Conquista. Disponível em https://www.qedu.org.br/cidade/3912-vitoria-da-conquista/aprendizado. Acesso em 11 de set. 2021.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SÁ, Celso Pereira. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em Psicologia**, n. 3, 1996.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SAVIANI, D. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 40ªed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Liliana da Conceição Rosa da; BARROS, Lúcio Alves de. Teoria das representações sociais: conceitos gerais e estudos em educação no Brasil. **Asa Palavra**, Faculdade Asa de Brumadinho, ano XVIII, n. 34, 2021. Disponível em: https://asapalavra.faculdadeasa.com.br/wp-content/uploads/2021/07/Asa-Palavra_34.pdf. Acesso em: 17 abr. 2022.

SOARES, Cassia Baldini. Revisão qualitativa da literatura com enfoque na revisão sistemática In: COSTA, António Pedro. (Org.). **Revisão da Literatura com Apoio de Software**: Contribuição da Pesquisa Qualitativa. Aveiro, PT: Editora Ludomedia, 2. Ed., 2021. Disponível em: https://ludomedia.org/publicacoes/revisao-da-literatura-com-apoio-de-software-contribuicao-da-pesquisa-qualitativa/. Acesso em: 13 ago. 2021.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26° Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

_____ Alfabetização e letramento. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____ Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14 n. 40, p. 143 – 155, jan./abr. 2009.

SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA FILHO, Edson Alves de. Análise de Representações Sociais. In: SPINK, Mary Jane Paris. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

SPINK, Mary Jane Paris. O estudo empírico das Representações Sociais. In: _____ (Org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social.

São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes,2002.

VELLOSO, Andrea; LANNES, Denise. A influência das representações sociais na construção da identidade profissional docente. **Educação**: Teoria e Prática, Rio Claro – SP, v. 25, n. 48, p. 19-36, jan./abr., 2015. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/download/7070/6649/. Acesso em: 19 mar. 2023.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Lei Municipal nº 2.042, de 26 de junho de 2015. Aprova o **Plano Municipal de Educação – PM**E, e dá outras providências, Vitória da Conquista, 2015.

_____. Lei Municipal nº 2.108, de 11 de outubro de 2016. Altera o Anexo único da **Lei do Plano Municipal** n° 2.042, de 26 de junho de 2015 e dá outras providências, Vitória da Conquista, 2016.

_____. **Regimento das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Vitória da Conquista – Ba**. Resolução nº 004/2004.

WAGNER, Wolfgang. Descrição, explicação e método na pesquisa em Representações Sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 149-186.

ANEXO

APENDICE A- INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – DFCH

PROJETO DE PESQUISA
PROGRAMA CORREÇÃO DE FLUXO ACELERA CONQUISTA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE "PRÁTICAS PEDAGÓGICAS"

PESQUISADORA:
Rosane Almeida Santos (Pesquisadora/PPGEd/UESB)

ORIENTADORA:
Profª Drª Nilma Margarida de Castro Crusoé (PPGEd/UESB)

QUESTIONÁRIO DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS (Q.A.L.P.)

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada: "Programa Correção de Fluxo Acelera Conquista: representações sociais de professores sobre "práticas pedagógicas", sob a orientação da professora Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé, da responsabilidade de Rosane Almeida Santos, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), professora da rede municipal de Vitória da Conquista, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE),cadastrado no CNPq. Essa pesquisa tem como objetivo analisar as representações sociais sobre "prática pedagógica" Programa de Correção de Fluxo Acelera Conquista. Caracteriza-se por ser uma pesquisa em rede cujos resultados serão publicados resguardada a identidade do/da respondente. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa e é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento. Espera-se que os resultados desta investigação possam: a) identificar representações sociais sobre "prática pedagógica" no Programa Correção de Fluxo Acelera Conquista);b) comparar as diferentes representações identificadas, observando em quais aspectos se aproximam e em quais se diferenciam, na relação com as seguintes características dos sujeitos: área de formação, disciplina que lecionam, tempo de serviço; c) contextualizar a prática pedagógica Programa Correção de Fluxo Acelera Conquista.

- Características do sujeito/variáveis independentes:

a) Como se identifica:

Homem ( )

Mulher ( )

Transgênero( )

b) Idade:

Menos que 20 ( )

Entre 20 e 30 ( )

Entre 30 e 40 ( )

> 40 ( )

Não respondeu ( )

c) Qual a sua cor?

Branca ( )

Preta ( )

Parda ( )

Indígena ( )

Amarela “oriental” ( )

d) Formação:

Graduação ( )

-Pedagogia ( )

-Outras licenciaturas ( ) Qual?_____

Especialização ( )

Mestrado ( )

Doutorado ( )

e) Tempo de serviço:

Menos que 01 (um) ano ( )

Entre 1(um) e 10(dez) anos( )

Entre 10(dez) e 20 (vinte) anos( )

Entre 20(vinte) e 30 (trinta) anos( )

>30 anos( )

Não respondeu ( )

f) Rede de ensino:

Municipal ( )

Estadual ( )

g) Vinculo de trabalho:

Efetivo ( )

Contrato ( )

- Cite 6 (seis) palavras ou expressões que PRÁTICA PEDAGÓGICA lhe faz pensar:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

- Dentre as palavras ou expressões que você escreveu, indique agora as duas que mais lhe parecem aproximar da PRÁTICA PEDAGÓGICA procedendo da seguinte maneira: coloque o número **1** ao lado palavra ou expressão mais importante e 2 ao lado da segunda palavra mais importante.

_____

_____

_____