

organizadores

Francine de Paulo Martins Lima

Helena Maria Ferreira

José Antônio Araujo Andrade

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Múltiplos Olhares

volume **2**



organizadores

Francine de Paulo Martins Lima

Helena Maria Ferreira

José Antônio Araujo Andrade

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Múltiplos Olhares

volume **2**



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

P474

Pesquisas em Educação e Formação de Professores:
Múltiplos Olhares / Organização Francine de Paulo
Martins Lima, Helena Maria Ferreira, José Antônio Araujo
Andrade. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Volume 2

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-268-7

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-268-7

1. Formação de Professores. 2. Pesquisas em Educação.
3. Educação Básica e Superior. 4. Interlocução Universidade e
escola. 5. Docência. I. Lima, Francine de Paulo Martins (Org.).
II. Ferreira, Helena Maria (Org.). III. Andrade, José Antônio
Araujo (Org.). IV. Título.

CDD: 370.71

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação - Formação de professores

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	korolyok - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Barlow, Rockwell
Revisão	Landressa Rita Schiefelbein
Organizadores	Francine de Paulo Martins Lima Helena Maria Ferreira José Antônio Araujo Andrade

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro

Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos

e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Regilson Maciel Borges

Prefácio..... 10

Francine de Paulo Martins Lima

Helena Maria Ferreira

José Antônio Araújo Andrade

Apresentação.....14

CAPÍTULO 1

Angélica de Souza Silva

Francine de Paulo Martins Lima

Análise da práxis pedagógica:

reflexões sobre estratégias de intervenção

no processo de alfabetização.....18

CAPÍTULO 2

Vanilda Aparecida Belizário

Helena Maria Ferreira

Taísa Rita Ragi

Análise das competências específicas

de Língua Portuguesa para o Ensino

Fundamental da BNCC

em textos multissemióticos.....53

CAPÍTULO 3

Patrícia Peixoto Carneiro Viegas

Ellen Maira Alcântara Laudaes

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Giovanna Rodrigues Cabral

Prática educativa e a formação docente

em diálogo com os documentos oficiais..... 77

CAPÍTULO 4

Celma Alves Fonseca Vilela

Hans Henrique S. Mendonça

Carlos Betlinski

Educar pela pesquisa:

uma realidade possível?..... 105

CAPÍTULO 5

Eugênia de Sousa

Carlos Betlinski

Educação profissional brasileira:

submissão ou emancipação do trabalhador?..... 123

CAPÍTULO 6

Eduardo Oliveira Jorge

Jacqueline Magalhães Alves

Pensar global, agir local:

arborização urbana no Ensino Fundamental

como possibilidade de Educação Socioambiental..... 142

CAPÍTULO 7

Álex Sousa Pereira

Fabio Pinto Gonçalves Reis

Kleber Tüxen Carneiro

Os saberes relativos às Lutas/Artes

Marciais nos documentos curriculares

oficiais da Educação Física:

entre inconsistências, ausências e lampejos..... 161

CAPÍTULO 8

Gizele Evangelista de Oliveira Alves

Vanderlei Barbosa

A religião e a ciência, um diálogo necessário..... 185

Sobre as organizadoras e o organizador..... 202

Sobre os autores e as autoras..... 204

Índice remissivo..... 211

PREFÁCIO

A obra “Pesquisas em Educação e Formação de Professores: Múltiplos Olhares”, organizada pelas professoras Francine de Paulo Martins Lima e Helena Maria Ferreira, juntamente com o professor José Antônio Araújo Andrade, docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – Mestrado Profissional – da Universidade Federal de Lavras (UFLA), desempenha um importante papel na difusão do conhecimento produzido no âmbito do Programa, assegurando o que Meadows (1999) chama de “coração da ciência”, ou seja, a comunicação. Segundo Meadows (1999, p. vii), a comunicação é para a ciência “[...] tão vital quanto a própria pesquisa, pois esta não pode reivindicar com legitimidade este nome enquanto não houver sido analisada e aceita pelos pares. Isso exige, necessariamente, que seja comunicada”.

Nesse sentido, a obra em questão traduz os esforços de discentes, docentes e egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFLA) em comunicar a produção científica resultante de pesquisas e outras ações realizadas no contexto da formação de professores, conforme evidenciado nos capítulos que integram este livro. As discussões abordam temas como a experiência estética na prática docente, formação de professores de línguas, direitos humanos e educação, aprendizado baseado em problemas, tecnologias digitais, educação profissional, educação socioambiental, gestão e autoavaliação, alfabetização, entre outras temáticas, que são apresentadas pelos autores em seus capítulos. Observa-se que essas temáticas ganham consistência, pois se relacionam diretamente com as pesquisas desenvolvidas pelos professores do Programa.

Cabe destacar que 80% das pesquisas em ciência e tecnologia produzidas no Brasil, conforme dados da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), são ligadas aos programas de pós-graduação, demonstrando a relevância dos cursos de mestrado e doutorado existentes no país, bem como a necessidade de investimentos nesses cursos, que contribuem significativamente para a formação de profissionais qualificados para diferentes áreas de atuação. Schwartzman (2022, p. 250) alerta que “o Brasil, e sobretudo o governo federal nos últimos anos, tem investido muito menos em ciência e tecnologia do que seria necessário, e muitos desenvolvimentos significativos recentes, de aumento da cooperação internacional, pesquisas inovadoras em diversas partes do país, e programas de ensino e pós-graduação de qualidade, correm o risco de ser sufocados por falta de recursos essenciais para sua manutenção e expansão”.

No caso específico da pós-graduação em educação, André (2006, p. 45-46) aponta as muitas mudanças e avanços nas pesquisas na área educacional, que incluem “[...] mudanças nos temas e problemas, nos referenciais teóricos, nas abordagens metodológicas e nos contextos da produção dos trabalhos científicos”. Gatti (2012, p. 32) ressalta que ainda são muitos os desafios à pesquisa em educação, pois “[...] há uma ânsia de compreender processos e situações, que, para o pesquisador atento e crítico, estão à margem ou além do usual modelo de explicações”. Daí, segundo a autora, a necessidade de “[...] novas aproximações problematizadoras, abrindo um leque de temas à investigação, trazidos com um olhar teórico-metodológico que, em parte, recria ou cria novas posturas para a busca e a interpretação dos dados” (Gatti, 2012, p. 32).

A respeito da pesquisa sobre formação de professores, que também recebe atenção na presente obra, André (2010, p. 179) salienta que, inicialmente, a produção científica sobre o tema restringia-se, dicotomicamente, à discussão, por um lado, dos cursos de formação e prática, e, por outro, sobre formação inicial e continuada,

mas que, com o passar do tempo, essa dicotomia é superada quando “o foco privilegiado das pesquisas passa a ser as concepções, representações, saberes e práticas do professor”. Soma-se a esse avanço os estudos que vinculam as “experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula [...], pois mostra uma concepção da formação docente como um continuum, ou um processo de desenvolvimento profissional, o que condiz com a literatura recente da área” (André, 2010, p. 179).

Do exposto, reitera-se a relevância desta produção ao lançar diferentes olhares sobre a pesquisa em educação e a formação de professores no Brasil, na qual os organizadores destacam a defesa do aprendizado da docência como um ato singular de compromisso daqueles que fazem a educação. Sendo assim, os textos que constituem a presente obra podem contribuir com processos formativos em cursos de formação inicial e formação continuada de professores, pois a abrangência das discussões possibilita o acesso a temáticas variadas que atendem diferentes profissionais da educação em suas respectivas áreas de atuação.

A publicação desta obra engrandece o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFLA), na medida em que retrata sua área de concentração, que é a Formação de Professores, associada às pesquisas realizadas nas três Linhas de Pesquisa que compõem o Programa: 1) Fundamentos da Educação, Corpo e Cultura: Teoria e Prática nos Processos Educativos, 2) Desenvolvimento Profissional Docente, Práticas Pedagógicas e Inovações e 3) Práticas de linguagens e (multi)letramentos em contextos educativos. As produções revelam a preocupação de mestrandos e orientadores com a reflexão sobre a prática pedagógica, o uso de recursos tecnológicos, as linguagens, os processos de ensino-aprendizagem, fundamentados na consistência e rigor da abordagem teórico-metodológica das pesquisas.

Fica o convite para a leitura atenta dos textos e para sua utilização em atividades formativas, considerando as temáticas abordadas, que permitem uma visão ampla, atualizada e crítica sobre os assuntos. Espero que a leitura deste livro contribua para a “formação dos sujeitos-autores” e dos “sujeitos-leitores”, como desejado pelos organizadores da obra. Agradeço aos autores dos capítulos que compartilham conosco suas reflexões e experiências, tornando possível a publicação deste trabalho.

Regilson Maciel Borges

*Coordenador do Programa
de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
da Universidade Federal de Lavras (UFLA)*

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de Pesquisa em Educação: desafios contemporâneos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 43-57, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez., 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

MEADOWS, Arthur Jack. **A comunicação científica**. Brasília: Biriquet de Lemos, 1999.

SCHWARTZMAN, Simon. Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil: duas faces da mesma moeda? **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 36, n. 104, p. 27-254, 2022.

APRESENTAÇÃO

Considerando que os professores são essenciais na construção de uma sociedade democrática, a Universidade Federal de Lavras tem investido substancialmente na qualificação dos processos de desenvolvimento profissional de docentes, tanto no âmbito da formação inicial quanto no da formação continuada. É nesse contexto de formalização das ações de formação e qualificação dos processos de ensino e aprendizagem que se insere a obra **“Pesquisas em Educação e Formação Docente: Múltiplos Olhares”**, organizada em dois volumes, como uma possibilidade de fortalecimento de uma cultura institucional de desenvolvimento profissional. De acordo com Marcelo (2009), esse desenvolvimento pode ser caracterizado como “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (p. 11), “no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (p. 7).

Nessa perspectiva, buscamos articular a proposta de desenvolvimento profissional docente com a proposta institucional de qualificação de docentes da educação básica por meio das ações empreendidas no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado Profissional em Educação, cujas pesquisas têm aproximado a universidade e a escola de forma significativa, em prol da educação básica pública e de qualidade. Foi nesse contexto que esta obra foi idealizada.

A concepção de desenvolvimento docente que defendemos parte do pressuposto de que aprender a/sobre a docência é um ato singular, que exige esforço pessoal, questionamentos, sistematização e produção/socialização de conhecimentos.

Nesse contexto, empreender esforços para a formação de professores, no âmbito de um programa de mestrado na modalidade profissional, implica um movimento de articulação entre teoria e prática, de ressignificação de concepções, valores e práticas, de ampliação da autonomia e da criticidade, e de inovação de práticas pedagógicas.

Essa perspectiva de desenvolvimento docente é defendida por Demo (1998), que argumenta que a qualificação formal e política do professor exige elaboração própria, uma vez que o questionamento reconstrutivo, emanado da atividade de pesquisa, possibilita uma maior autenticidade no processo de construção de conhecimentos. Para o autor, não basta questionar, é preciso reconstruir conteúdos/conceitos/concepções, articular teoria e prática, sinalizar-se para a inovação e constituir-se como um sujeito capaz de tornar-se autor ao ler outros autores. Assim, consideramos que a proposta de produção deste livro representa uma possibilidade formativa, ou seja, um momento no processo de aprendizagem e de constituição dos sujeitos-pesquisadores, já que “a ciência é uma pretensão de conhecimento, dentro de um processo infundável de busca e pesquisa” (Demo, 1997, p. 22), seja para os sujeitos-autores, seja para os sujeitos-leitores.

Pesquisar a/sobre a docência e a formação de professores significa articular educação e vida, ou seja, uma forma de produção de conhecimentos – “a do conhecimento vivenciado, não apenas refletido; a de um conhecimento percebido, sentido, não apenas pensado – então, a ciência se fez arte.” (Fazenda, 1997, p. 15). E ao se fazer arte, o aprender assume a dubiedade: “aprender é dureza e alegria, ao mesmo tempo” (Demo, 2002, p. 72). É dureza diante do enfrentamento da complexidade das teorias, é dureza diante dos embates e das incompreensões, é dureza diante do processo de se constituir autor. Mas é alegria diante do processo das descobertas, é alegria diante da percepção da capacidade de se deslocar, de enfrentar e de vencer desafios, de participar das interações, de (re)conhecer-se capaz. Produzir conhecimentos é uma atitude, uma atitude

de enfrentamento; é aprender a questionar, a elaborar, a inovar na teoria e na prática, é construir cidadania, é perceber-se sempre em um movimento de des/re/construção de identidades profissionais.

Nesse sentido, ao idealizar esta coletânea, os organizadores consideraram que socializar os resultados das pesquisas realizadas pelos mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFLA) seria uma oportunidade de contribuir com o processo de formação docente, seja no estímulo à elaboração própria, à sistematização de saberes, à reflexão teórica sobre a prática, seja no incentivo à percepção de que envolver-se em um processo de produção escrita é uma forma de compreender que o contexto educacional não é uma realidade pronta, mas uma construção humana. Ser um professor pesquisador é entender que o processo de formação docente é um movimento contínuo de busca e de sistematização de saberes, para que os conhecimentos sejam aperfeiçoados, criticados, questionados e ressignificados.

Para além da dimensão formativa possibilitada aos sujeitos-autores, a proposta da obra se direciona também para a formação dos sujeitos-leitores, de modo que, ao lerem os capítulos que compõem esta coletânea, possam redimensionar conhecimentos, atitudes, valores, comportamentos e modos de agir acerca da atuação docente e da formação de professores.

Esta coletânea, organizada em dois volumes, traz um conjunto de capítulos que nos convida a um olhar crítico e informado sobre a formação de professores. Composta por 16 capítulos, esta obra representa um recorte das trajetórias de pesquisa de alguns dos autores que, em interação com outros sujeitos – colegas ou professores – consolidam um dos objetivos precípuos de um mestrado profissional, qual seja, formar profissionais da educação capazes de compreender processos complexos do cotidiano escolar, assim como de intervir e atuar no desenvolvimento de planos de ação, projetos e programas inovadores voltados para a qualidade dos sistemas de ensino, escolas e organizações encarregadas de processos de formação humana.

Por fim, não podemos deixar de registrar nossa homenagem póstuma à Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, grande e estimada pesquisadora na área da educação e formação de professores, que, em sua generosidade, no momento em que concebemos a ideia desta obra, apoiou prontamente e colaborou na coautoria, ao lado de suas orientadas, em um dos textos que compõem esta coletânea, ainda no ano de 2020. Marli André, como era comumente chamada, partiu no ano de 2021, deixando saudades a todos que tiveram a oportunidade de conviver com ela, além de uma vasta, riquíssima e valiosa produção para o campo das pesquisas em educação e formação de professores. À Marli André, nossa gratidão!

Desejamos boa leitura!

Francine de Paulo Martins Lima

Helena Maria Ferreira

José Antônio Araújo Andrade

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

DEMO, Pedro. Pesquisa como princípio educativo na universidade. *In*: MORAES, Roque; LIMA, Valdeez Marina do Rosário. (Orgs.) **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 51-85.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. **Sísifo-Revista das Ciências da Educação**, (8), 7-22, 2009. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 26 jun. 2024.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Sobre a arte ou a estética do ato de pesquisar na educação. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 11-15.

1

Angélica de Souza Silva
Francine de Paulo Martins Lima

ANÁLISE DA PRÁXIS PEDAGÓGICA:

**REFLEXÕES SOBRE ESTRATÉGIAS
DE INTERVENÇÃO NO PROCESSO
DE ALFABETIZAÇÃO**

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge no âmago de um momento deveras delicado, marcado pelo retorno às atividades presenciais após anos de pandemia de Covid-19. Diversas vicissitudes se desdobraram para diferentes esferas da vida humana, incluindo o contexto escolar, que depois de anos de incertezas, retomou as aulas presenciais em todo o território brasileiro. A investigação que será descrita relata uma experiência conduzida numa escola pública situada em um município do sul de Minas Gerais, com a colaboração da equipe pedagógica da Secretaria de Educação e das quatro professoras responsáveis pelos 24 alunos participantes das atividades educacionais. As ações relatadas neste estudo, pautaram-se na análise da prática pedagógica como possibilidade de promoção da aprendizagem dos estudantes e desenvolvimento profissional, ou seja, aprimoramento da ação docente.

Analisar a prática pedagógica é essencial para garantir que o ensino seja eficaz, adaptado às necessidades dos alunos, dado que o professor planeja intervenções para capacitar o educando a agir em relação ao que é objeto de seu conhecimento (Weisz; Sanchez, 2004). Isso se torna ainda mais vital durante o retorno às aulas presenciais, pois o contexto pandêmico gerou inúmeras dificuldades para os alunos, e a falta de suporte pedagógico efetivo agravou esses desafios. E por tudo, a análise crítica das intervenções desempenha um papel crucial na melhoria da qualidade da educação e no desenvolvimento contínuo dos educadores, pois permite identificar as lacunas de aprendizado e desenvolver estratégias eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Em consonância ao exposto:

O professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído.

Ou seja, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem (Weisz; Sanchez, 2004, p. 65).

Conjectura-se pensar a ação docente numa perspectiva “didocente” e “dodiscente”, cunhados por Freire (2019b), o que significa compreender os processos de intervenção, sob a dimensão dialógica da relação entre professor e aluno, destacando a ideia de que ambos aprendem enquanto ensinam e ensinam enquanto aprendem. Trata-se de valorizar os saberes construídos fora do ambiente escolar, para que os estudantes reconheçam a extensão e a profundidade de seu conhecimento. Essa perspectiva, ao ser incorporada ao trabalho pedagógico, não apenas aprimora a prática educacional, mas também enriquece e dá significado à experiência de aprendizagem (Weisz; Sanchez, 2004).

O acompanhamento dos alunos via análise crítica das intervenções é fundamental para o acompanhamento do progresso deles, e possibilita uma avaliação formativa, garantindo que as estratégias adotadas estejam em consonância com os resultados. Segundo Weisz e Sanchez (2004), avaliar a aprendizagem dos educandos é também avaliar a intervenção docente. Isso ocorre porque o desenvolvimento contínuo dos educandos está intrinsecamente ligado à análise constante das ações do corpo docente. Esse processo se traduz em um aprendizado derivado da experiência prática, que, quando combinado com conhecimentos epistemológicos, proporciona um aprimoramento das práticas de ensino.

Em resumo, a análise crítica da prática pedagógica é uma ferramenta poderosa para enfrentar os desafios presentes no cerne escolar, já que na escola, temos a oportunidade da efetivação da práxis educativa, ou seja, da articulação indissociável dos conhecimentos epistemológicos e os conhecimentos da experiência advindos do contexto escolar, para que haja uma efetiva transformação

da realidade educativa. Porquanto, “críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade” (Freire, 2019a, p. 176).

Ainda segundo Freire (2019a), torna-se indispensável diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, ou seja, que a prática e a teoria se reflitam de forma mútua. Sendo assim, devemos evitar ações extremistas, sejam elas de ativismo (inócuo e esvaziado de conteúdo formativo), menos ainda de verbalismo (diálogos desconexos e vazios). Então, é inadiável e necessário que os docentes tenham uma formação que valorize a sua experiência prática, mas que também os incentive a refletir criticamente sobre ela, pois a reflexão crítica deve levar à superação de um conhecimento ingênuo da realidade, que pode limitar a ação transformadora do professor (Freire, 2019a).

Desse modo, a análise da prática pedagógica possibilita a efetivação da práxis educativa, pois, compreendemos aqui, que o ensino é uma construção/reflexão ininterrupta. Isto significa, que “se sobre- põem a um processo inacabado de permanente elaboração e reelaboração de uma ‘visão do mundo’ (neste caso do mundo profissional)” (Canário, 1998, p. 13). Por esta razão, pode-se postular que a práxis contribui significativamente ao desenvolvimento profissional, visto que no essencial, conjectura-se como uma constante mudança de representações que são confrontadas perpetuamente, um conjunto de visões diferenciadas com relação ao exercício da profissão (Canário, 1998).

Significa entender que a formação docente não se encerra com a formação inicial, mas deve ser continuada, de modo a possibilitar o aprimoramento das competências profissionais, o desenvolvimento de novas habilidades, a aquisição de novos conhecimentos e a reflexão sobre a prática pedagógica. Por esta razão, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2019b, p. 40).

Feita esta contextualização inicial, cabe reiterar que as ações desenvolvidas pela pesquisadora ao longo desta investigação, pautaram-se sempre no viés da análise da prática, o que implica buscar constantemente novas formas de aprimorá-la. Uma vez que o planejamento, as ações realizadas, as análises das intervenções desenvolvidas sempre vinham acompanhadas de reflexões individuais e com profissionais peritos, experiência extremamente formativa, dado que segundo Marcelo (2009, p. 14), “sabemos que os professores peritos reconhecem e identificam características de problemas e situações que podem escapar à atenção dos principiantes”. Esse espaço dialógico oportuniza, no âmbito das restrições que o envolvem, uma partilha de experiências e dificuldades entre a equipe, de maneira que os docentes em formação possam aprender com a vivência de outros colegas e, assim, enriquecer sua própria prática pedagógica.

Por tudo, a colaboração em especial das professoras regentes de turma dos diferentes alunos, acrescida da ajuda da equipe pedagógica foram imprescindíveis para a realização das intervenções docentes, contribuindo para que a pesquisadora pudesse realizar uma análise das ações pedagógicas de forma efetiva, buscando assim compreender melhor as demandas, os desafios advindos do contexto escolar e, posteriormente, desenvolver ações mais auspiciosas que dialogassem com os objetivos da presente perquirição. Isso posto, o problema de pesquisa que norteará esse estudo é: como intervenções pedagógicas baseadas no conceito de análise da prática/práxis afetam o processo de alfabetização de alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, especialmente daqueles que enfrentam dificuldades na aquisição da leitura e escrita?

Deste modo, o objetivo central desta pesquisa é analisar as intervenções pedagógicas aplicadas a alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, com foco especial naqueles que enfrentavam desafios no processo de alfabetização. Os objetivos específicos incluem, construir intervenções pedagógicas fundamentadas no conceito de práxis pedagógica e, posteriormente, avaliar os efeitos dessas abordagens no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

É fundamental investigar como a análise constante da prática pode ser eficaz para superar os desafios patentes nos processos de ensino-aprendizagem, especialmente durante o processo de alfabetização. A esse respeito, Cochran-Smith e Lytle (1999 *apud* Marcelo, 2009), postulam que se trata do conhecimento na prática, ou seja, a ênfase da investigação do conhecimento da ação, do aprender a ensinar e na reflexão sobre a prática. Nessa perspectiva, existe uma convicção de que o ensino é uma atividade envolta em incertezas e especificidades, que mudam diariamente na sala de aula, logo “o conhecimento emerge da ação, das decisões e juízos que os professores tomam” (Cochran-Smith; Lytle, 1999 *apud* Marcelo, 2009, p. 17). Desvelando assim, que os docentes aprendem muito com a análise da prática, uma vez que refletem sobre as ações que realizam em sala de aula.

E por isso, essa pesquisa almeja lançar luz sobre as possibilidades de ações pedagógicas que contribuam para abordagens mais bem-sucedidas no processo de alfabetização, buscando compreender como as intervenções baseadas na práxis e na análise da prática, podem ser aplicadas e avaliadas na realidade escolar. Visto que, “o professor funciona como uma espécie de diretor de cena ou de contra-regra, e cabe a ele montar o andaime para apoiar a construção do aprendiz” (Weisz; Sanchez, 2004, p. 63).

Em face do exposto, este estudo almeja, no âmbito das suas fronteiras delimitadas, ser uma ferramenta valiosa para professores, fornecendo indícios que possam auxiliar as intervenções docentes e, por consequência, aprimorar o trabalho pedagógico e subsidiar os educadores em seu exercício profissional. Portanto, no âmbito educacional, a evolução é vital e, por isso, torna-se imperativo que os professores estejam equipados com estratégias eficazes e embasadas na prática para atender às diversas especificidades e particularidades dos educandos, especialmente no crucial estágio de alfabetização.

De acordo com Weisz e Sanchez (2004), já existe um núcleo de professores aptos a exercer um trabalho eficaz no contexto escolar, porquanto há uma urgência na ampliação desse núcleo, o que justifica a relevância de investigações como esta. E com isso, abrimos portas para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, dialógicos, participativos e voltados para o desenvolvimento pleno dos alunos. Considerando, portanto, que o conhecimento é gerado coletivamente, o que se traduz na ideia de que a compreensão da prática pedagógica emerge da indagação coletiva dos educadores que adotam uma postura investigativa diante do contexto escolar (Cochran-Smith; Lytle, 1999 *apud* Marcelo, 2009). Com o intuito de dar sequência às considerações suscitadas nesta etapa inicial da análise e buscando aprofundar as reflexões decorrentes deste estudo, apresento o tópico subsequente.

CAMINHO METODOLÓGICO

Para a realização desta perquirição foi adotada uma abordagem qualitativa que se fundamenta na relação subjetiva existente entre o sujeito e o objeto, reconhecendo que o conhecimento não se restringe a um conjunto de dados isolados e conectados por uma teoria explicativa (Chizzotti, 1995). A pesquisa possui natureza aplicada, dado que será realizada num contexto educacional específico, mais especificamente uma escola pública municipal do sul de Minas Gerais. Concomitantemente seus objetivos serão exploratórios, almejando assim uma maior familiaridade com o problema de pesquisa. À vista disso, será adotada como método a pesquisa-ação, com objetivo de ser realizado um trabalho de forma colaborativa e dialógica com a comunidade escolar da rede pública de ensino. Segundo Thiollent (2011, p. 20), a pesquisa ação é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Trata-se de um processo cíclico e colaborativo que engloba planejamento, ação, observação e reflexão crítica, com o intuito de contribuir para a construção de conhecimentos sobre a prática e conjuntamente promover mudanças sociais positivas. Esse processo cooperativo e participativo foi de suma relevância no percurso desta pesquisa, para que fosse possível compreender os reflexos da análise da prática para o processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, para o desenvolvimento profissional. Desta maneira, a observação participante foi uma técnica de pesquisa essencial para a coleta de dados, porque "é uma estratégia que envolve, pois, não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada" (Ludke; André, 1986, p. 28). Significa que propiciou uma compreensão mais profunda do contexto educacional no qual a pesquisa foi realizada, bem como das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Isto posto, os registros das observações foram organizados via diário de campo, instrumento essencial à pesquisa qualitativa, por permitir ao pesquisador destacar e registrar elementos evidenciados por meio das observações do contexto escolar, isso equivale a dizer que nele foram anotadas as observações dos fatos, dos acontecimentos, das relações e vivências do cerne escolar, dos fenômenos sociais, das experiências do pesquisador, suas reflexões e comentários. Este instrumento auxilia no desenvolvimento da observação com atenção, na descrição com precisão e na reflexão sobre os acontecimentos diários (Falkembach, 1987), contribuindo assim, na organização e sistematização das informações coletadas durante a pesquisa.

Através do diário de campo, é possível registrar impressões e vivências do pesquisador no contexto estudado, o que contribui para a análise crítica dos dados e fenômenos identificados. Portanto, todas essas técnicas foram relevantes e significativas para a construção de um quadro holístico, quer dizer, um panorama mais completo e rico das contribuições da análise da prática, para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a aprendizagem dos educandos. Prosseguimos, então, com o desdobramento detalhado desta investigação.

ANTES DA ENTRADA NA ESCOLA

Diante dos impactos ocasionados pela pandemia de Covid-19 no cenário educacional, aliados à suspensão das aulas presenciais, a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de uma localidade situada no sul de Minas Gerais, delineou um conjunto de estratégias e ações voltadas para mitigar as defasagens no processo de alfabetização dos alunos inseridos no sistema municipal e pertencentes ao Ensino Fundamental. Antes do início das atividades escolares, a equipe elaborou e planejou um programa abrangente, que englobou processos de planejamento, apresentação às famílias e sua autorização posterior. Bem como a realização de sondagens e avaliações diagnósticas voltadas para aferir o nível de aprendizado dos estudantes.

Emília Ferreiro (2010) salienta a relevância do uso de sondagens de leitura e escrita, conhecidos também como teste de hipótese de escrita, que é utilizado como instrumento diagnóstico da escrita espontânea das crianças. A sondagem de leitura e escrita tem como pressuposto que os aprendizados sobre o objeto de conhecimento não se restringem àqueles socialmente reconhecidos, logo, sendo guiada também pelo entendimento de que a criança é um sujeito

cognoscente que constrói conhecimentos de forma ativa e significativa no contato com os códigos gráficos, de igual modo, elaboram hipóteses sobre sua representação, ideias estas que são constantemente confrontadas por conflitos cognitivos apresentados nesta atividade (Ferreiro, 2010).

Após essa sondagem, foram identificados 24 alunos entre o 1º e 3º ano do Ensino Fundamental com defasagem de conhecimentos em alfabetização. Então, as ações foram planejadas e realizadas em conformidade com as orientações da Secretaria Estadual de Educação – SEE, conforme previsto na resolução nº 4.506/2021. O artigo 11 desse documento destaca a garantia aos estudantes de estratégias de recuperação e aprendizagem de conteúdos e habilidades ainda não consolidadas, por meio de ações de recuperação, intervenções pedagógicas e/ou reforço escolar. Além disso, temos, ao longo do artigo 12 desta resolução, o destaque sobre a garantia de uma avaliação da aprendizagem que seja processual, contínua, formativa e cumulativa, para a qual o uso de diversos instrumentos avaliativos é imprescindível, levando em conta as especificidades de cada educando.

À vista disso, ocorreram dois meses de encontros entre a equipe pedagógica da Secretaria de Educação e as estagiárias, totalizando 108 horas de capacitação. Esses encontros consistiram em diálogos formativos que abordavam tanto aspectos práticos quanto epistemológicos, fornecendo diretrizes para as ações do projeto e esclarecendo as ideias e teorias que sustentariam as práticas pedagógicas. Como resultado, durante o primeiro mês de capacitação, que antecedeu a integração da equipe nas escolas, foram conduzidos encontros formativos para explorar as bases teóricas que embasariam as ações pedagógicas.

Entre os estudiosos cujas contribuições foram abordadas estão: Emília Ferreiro, Délia Lerner, Magda Soares, entre outros que serão citados doravante. Nesses encontros, com base nos estudos

realizados, ficou evidente a necessidade de uma transformação e reconstrução das práticas educacionais, com base num novo paradigma teórico. Esse paradigma segundo Weisz e Sanchez (2004), compreende que o conhecimento não deve ser concebido como uma mera reprodução da realidade, incorporada pelos indivíduos. Em vez disso, pressupõe uma atividade por parte de quem está aprendendo, que envolve a organização e integração dos novos conhecimentos aos já existentes. Essa consideração é válida tanto para os estudantes quanto para os docentes.

Nesse viés, os diálogos se distanciavam da teoria empirista¹ e se aproximavam da concepção construtivista². Por conseguinte, outro aspecto importante contemplado na formação foi o conceito de alfabetização e letramento, logo, fora realizada uma contextualização acerca do mote. Dado que ambos os conceitos estão intrinsecamente ligados à escrita, que é tida como um bem cultural, construído socialmente e produzido ao longo da história.

- 1 Teoria que enfatiza a experiência sensorial como fonte primária de conhecimento, defende em síntese, que a aprendizagem ocorre principalmente por meio da observação e da cexperiência direta. Assim, o modelo de aprendizagem é intitulado "estímulo-resposta", o que significa que o ensino se centra na substituição das respostas erradas por corretas, via memorização e fixação das informações. Por tudo, o conhecimento estaria "fora" do educando, que se encontra vazio na sua origem e interiorizado por meio dos sentidos, uma espécie de preenchimento pelas experiências do sujeito com o mundo (Weisz; Sanchez, 2004). Paulo Freire (2019a), usava, para essa concepção, a metáfora de que o ensino era depositado passivamente no aluno – como educação bancária. Isso significa que se estava lidando com um modelo educacional no qual os educadores viam os alunos de forma simplista, como meros receptáculos vazios, passivos e desprovidos de pensamento crítico, nos quais depositavam conhecimentos.
- 2 Em resumo essa teoria é uma abordagem que enfatiza a construção ativa do conhecimento pelos alunos. E por isso, os sujeitos não apenas recebem conhecimento passivamente, mas também o constroem ativamente por meio de suas experiências, interações e reflexões. O ensino contempla as experiências prévias do educando, dado que ele desempenha um papel ativo em seu próprio aprendizado, fazendo perguntas, explorando, resolvendo problemas e tomando decisões. Essa teoria reverberou nas práticas educativas por meio de abordagens mais centradas no discente e enfatizando a relevância da compreensão crítica e reflexiva acerca dos conteúdos, em vez da mera memorização superficial. O que desencadeou o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que valorizam a descoberta, a experimentação, a resolução de problemas e a construção ativa do conhecimento, o que contribui para processos de ensino-aprendizagem mais significativos (Weisz; Sanchez, 2004; Freire, 2019a).

Um breve recorte histórico (considerando as limitações desta investigação) sobre o tema foi realizado durante os encontros de formação e conota-se como fortuito, pois norteou as intervenções e a análise da prática constante. Ambicionando então, uma maior clareza sobre as considerações aqui arroladas, os constructos teóricos sobre alfabetização e letramento serão compartilhados doravante. Ao longo do tempo foram criados diferentes sistemas de escrita, desde épocas mais remotas os homens já construíam o hábito de reproduzir indícios de seu dia a dia nas paredes de rochas, ações que constituíram as primeiras manifestações humanas que fixavam aspectos do mundo no qual viviam, num suporte fora de seu cérebro, uma espécie de primeira tentativa de comunicação.

Isso significa que ao longo do desenvolvimento social foram criados pictogramas como maneira de comunicação e, posteriormente, estes registros originaram distintos sistemas de escrita, dado que os desenhos dos pictogramas evoluíam e sofriam modificações, avultando assim um novo sistema de escrita. Neste sistema, o significado não possuía semelhança com o que era representado, assim sendo, demandou-se que esse sistema de escrita fosse ensinado. E como efeito, ao longo do desenvolvimento do sistema de escrita, houve a transição do sistema pictográfico para o fonográfico, no qual os caracteres escritos representam sons da fala (Brasil, 2001).

No decorrer dessa passagem do sistema pictográfico para o fonográfico, houve a possibilidade dessas civilizações escreverem os sons da linguagem oral incluindo os próprios nomes. Muitos povos adotaram a modificação do sistema pictográfico em valores silábicos, para formação de palavras. À medida que os povos interagiam, alguns adotavam elementos da escrita de outros para construir seus próprios sistemas de escrita, o que resultava em semelhanças. Deste processo, surgiram as primeiras consoantes e vogais e, conseqüentemente, surgiu o alfabeto. No entanto, devido à complexidade desses sistemas de escrita, o processo de aprendizagem da escrita é longo para a criança. Ela precisa percorrer um caminho extenso, desde o

momento que se dá conta da existência da escrita até alcançar a autonomia para escrever, isso porque não é evidente para a criança que a escrita representa a fala (linguagem) (Brasil, 2001). Isto posto, a criança precisa compreender o que a escrita representa e como se dá esse processo.

Portanto, a escrita é um objeto cultural, por isso a criança está imersa no mundo de sistemas simbólicos socialmente elaborados. As crianças elaboram significados próprios para os sinais escritos, antes de serem capazes de ler os textos, em outras palavras não decifram o texto, mas já trabalham com suposições básicas (Ferreiro, 2010). Por esta razão é que Lerner (2002), defende a necessidade de divisão de responsabilidades no processo de ensino da escrita e leitura das crianças, para que estes se desenvolvam enquanto leitores e escritores críticos e autônomos e não meros reprodutores, os quais evidenciam vínculo entre o processo de ensino e a realidade social dos discentes, percepção compartilhada por Ferreiro (2010) em sua obra. Pois vale destacar a importância dos adultos, professores e da escola em si, no que se refere à aprendizagem, porque não cabe à escola dar desde o início todas as chaves secretas do sistema alfabético para os discentes, mas construir oportunidades para que as crianças descubram por si.

A alfabetização trata-se da aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico e suas convenções, isso significa que a alfabetização se refere à aprendizagem de ler e escrever. Todavia, durante o século XX emergiram novas demandas de competências e habilidades no que diz respeito à leitura e escrita, requerendo novas práticas que abarcavam um viés social do uso da língua escrita. Nessa direção podemos dizer que

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos

sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas 'letradas' em sociedades ágrafas (Soares, 2002, p. 145).

De acordo com o trecho explicitado, alfabetizar e letrar são duas ações distintas, entretanto indissociáveis, dado que torna-se auspicioso alfabetizar letrando, em outras palavras é desejável ensinar a ler e escrever relacionando as práticas pedagógicas com as práticas sociais de leitura e escrita, de forma que o sujeito se desenvolva de igual modo na alfabetização e no letramento (Soares, 2004). O letramento resumidamente, implica na capacidade do sujeito em mobilizar, dispor da leitura e da escrita de forma efetiva/significativa no cotidiano das práticas sociais, ou seja, ir além do conhecimento ingênuo do sistema alfabético-ortográfico e compreender como utilizá-lo em contextos diversificados, como por exemplo na comunicação, na produção de textos, na compreensão de informações em diferentes mídias, entre outros.

Lembrando que, "ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido" (Freire, 2015, p. 20). Portanto, trata-se de uma perspectiva mais ampla sobre a alfabetização, compreendendo que não é necessário simplificar tudo que é ofertado aos alunos, dado que eles podem aprender conhecimentos complexos, desde que o docente enquanto mediador, analise sua prática para auxiliar os educandos no processo, apoiando-os na aproximação com a complexidade, abrindo assim a escola ao mundo, fazendo dela o ponto de partida para a aventura do conhecimento e não apenas o ponto de chegada (Weisz; Sanchez, 2004).

Com base nesse princípio e considerando os resultados obtidos, os quais indicaram que 24 discentes confrontavam desafios na aquisição da leitura e escrita, é imprescindível salientar que as 108 horas de capacitação não se circunscreveram meramente aos estudos teóricos concernentes à alfabetização, ao letramento e à prática docente, previamente mencionados. Na realidade, esse período foi palco para o planejamento concomitante de intervenções pedagógicas e a criação de materiais didáticos a serem utilizados, com vistas a otimizar o processo de alfabetização dos educandos. Tais intervenções foram realizadas de maneira personalizada, visando atender às necessidades específicas dos estudantes e, assim, facilitar a consolidação de novos conhecimentos.

Diante do postulado, torna-se pertinente ressaltar que todas as ações realizadas foram acompanhadas de diálogos com profissionais experientes. Dessa forma, a experiência foi extremamente enriquecedora, pois, como afirmam Weisz e Sanchez (2004, p. 63), “o conhecimento pedagógico é produzido coletivamente, o que permite aos professores hoje aprenderem a partir do que outros já aprenderam e tomarem cuidado com erros já cometidos por outros.” Essa etapa de consolidação de práxis educativa foi enriquecedora, fomentando um cenário propício à partilha de saberes entre indivíduos em variados estágios de desenvolvimento formativo (aspecto que foi realizado até o término do Programa). Posteriormente a esse período de dedicação aos estudos e elaboração de estratégias, a equipe foi incorporada ao contexto escolar.

NA ESCOLA

Com o propósito de atingir as metas estabelecidas, o Programa não apenas ofereceu encontros de capacitação, mas também implementou com sucesso um processo de integração da equipe na escola, que se baseou na premissa do acolhimento.

De acordo com André (2012), esse processo incluiu estratégias de apoio e acompanhamento, com o intuito de “ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e fazer com que os iniciantes se convençam de quão importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional” (p. 115).

Sendo assim, o acolhimento de novos professores desempenha um papel crucial no desenvolvimento profissional dos educadores, considerando que ao fornecer orientação e apoio ajudam, por consequência, no desenvolvimento de senso de pertencimento. Logo, o acolhimento ajuda na construção de uma cultura escolar mais colaborativa e promove o crescimento profissional contínuo. Em síntese, o acolhimento de novos professores é importante para ajudar a próxima geração de educadores a se adaptar à profissão e ao ambiente escolar, e isso não apenas beneficia os próprios professores, mas também tem um impacto positivo nos alunos (André, 2012).

Após o acolhimento, foram analisados os resultados dos alunos e à vista disso, foram pensadas intervenções por meio de jogos, para promover a aprendizagem de maneira lúdica e interativa (consolidar os conhecimentos e habilidades ainda não consolidadas, através dos jogos). Em relação a isso, cabe enfatizar que o jogo é considerado um fenômeno complexo e notabilizar-se-ia como uma categoria imaterial, uma espécie de ecossistema, no qual estão inseridas diversas manifestações culturais, como brincadeiras, atividades rítmicas, práticas expressivas, dentre tantas outras (Silva, 2021). Nesse sentido, segundo Freire e Scaglia (2003, p. 33), “o jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade”.

Os jogos nesta perspectiva são valiosos, podendo favorecer o processo de ensino-aprendizagem, especialmente na alfabetização por proporcionar oportunidades lúdicas, nas quais os alunos podem atuar como sujeitos da linguagem, de maneira reflexiva. “Concebemos, ainda, que o jogo, além de constituir-se como veículo de expressão e socialização das práticas culturais da humanidade

é veículo de inserção no mundo” (Brandão *et al.*, 2008, p. 10). O que significa que, os jogos não se restringem a somente um veículo de socialização e expressão das práticas culturais humanas, mas sim, como um meio de inserção social. Em face ao exposto, o jogo foi essencial para a consecução desta investigação, por proporcionar um ambiente favorável a aprendizagens para além de sala de aula, considerando a realidade concreta do educando, possibilitando dentro dos limites, uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Dando continuidade ao processo, houve uma efetiva aproximação com os alunos por meio de encontros individuais, com duração de 50 minutos, realizados semanalmente durante o horário de aula, mas em sala separada. Os encontros eram alternados entre os alunos, ocorrendo nesse horário e pelo menos duas vezes na semana com cada discente, em consideração à maioria, que vinha da zona rural e não possuía disponibilidade em outros momentos. A professora regente reconheceu a necessidade de intervenções individualizadas que não poderiam ser eficazmente atendidas na sala de aula.

Durante esses encontros, tornaram-se evidentes as dificuldades das crianças, ratificando os resultados das primeiras avaliações e atividades de sondagem. No primeiro encontro, foi realizada uma aproximação dos educandos e o início do levantamento dos seus conhecimentos prévios. Rapidamente, percebeu-se que os alunos enfrentavam desafios em atividades que não eram impressas ou padronizadas. Ademais, constatou-se a dificuldade dos sujeitos em refletir sobre as inquiuições, visto que um número considerável deles reportou ter se habituado, durante o período da pandemia, a receber respostas prontas de seus pais, que ficavam frustrados com respostas incorretas.

Todavia, torna-se indispensável destacar que o papel do professor transcende a mera substituição de respostas erradas por respostas corretas, uma expectativa almejada por alguns dos alunos abordados neste estudo, conforme preconizado na teoria empirista. Em contrapartida, o professor desempenha papel de facilitador,

orientando os educandos na transição de seus esquemas interpretativos atuais para esquemas mais abrangentes, capazes de lidar com desafios cognitivos de maior complexidade do que aqueles previamente enfrentados (Weisz; Sanchez, 2004), numa perspectiva alinhada aos princípios do construtivismo. Contudo, nos encontros iniciais, os estudantes demonstraram dificuldade em assimilar essa mudança na metodologia, a qual, segundo suas próprias palavras, “parecia causar dor de cabeça”, devido à intensa atividade de reflexão necessária, o que se revelou um desafio significativo.

Essa mudança na abordagem pedagógica também trouxe à tona um desafio significativo para os educadores, que é colocar os alunos como protagonistas do processo de aprendizagem, encorajando-os a refletir e desenvolver suas próprias compreensões. Essa demanda requer um esforço adicional por parte dos educadores ao analisar criteriosamente sua prática, dado que é uma tarefa que demanda paciência, criatividade e estratégias pedagógicas bem planejadas. Para tal, é necessário encontrar maneiras de criar um ambiente de aprendizado estimulante, onde os alunos se sintam motivados a explorar, questionar e construir seus conhecimentos de forma autônoma. É desafiador, mas fundamental para promover uma aprendizagem significativa, já que o conhecimento não surge do nada, mas é uma transformação constante a partir do conhecimento já existente. Portanto, o conhecimento prévio do aprendiz é a base para novas aprendizagens (Weisz; Sanchez, 2004).

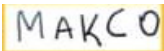
Nesse âmbito, a escola se configura como um ambiente de ensino-aprendizagem, onde o cerne da representação é composto por “ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando a própria experiência” (Freire, 2019a, p. 65). Nesse paradigma, exalta-se sobremaneira as experiências concretas dos educandos, tendo em vista que estes se erigem como agentes ativos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. As suas vivências e saberes tornam-se o alicerce primordial do processo educacional, haja vista que as experiências que permeiam o universo dos educandos assumem um papel de inquestionável proeminência.

Dentro desse cenário, é notável que após os encontros iniciais, nos quais os alunos manifestavam receio de cometer equívocos, as conversas e a ênfase no valor construtivo do erro abriram um leque de perspectivas e oportunidades tanto para os educandos, quanto para a docente. “Porque o objetivo do ensino é que o aluno aprenda e produza cada vez mais e melhor, não que faça lições sem erros” (Weisz; Sanchez, 2004, p. 92).

Na continuidade das intervenções, os estudantes envolvidos no projeto compartilhavam um entusiasmo genuíno por jogos e forneciam relatos ricos de suas experiências lúdicas. Isso, por sua vez, facilitou sua engajada participação nas atividades propostas. Assim, os materiais necessários para a realização dessas atividades foram minuciosamente confeccionados, levando em consideração as diferentes etapas de desenvolvimento da escrita dos alunos, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Fases da Escrita

FASE	EXPLICAÇÃO E EXEMPLO:	JOGO
Pré-silábico	Neste nível, a criança não relaciona grafia e fonema, mas sua escrita já possui caráter não icônico. Uso de letras, mas sem relação com o som e sem representação quantitativa. ANOQLR	Alfabeto Ilustrado (associar letra e imagem). Bingo de Letras (identificar as letras sorteadas e completar a cartela). Roleta das Letras (identificar letras do nosso alfabeto). Jogo das Letras (parear letras minúsculas e maiúsculas). Caixa Letras Coloridas (identificar letras). Mosaico Magnético (escrever letras, sílabas e palavras).
Silábico sem valor sonoro	Cada letra equivale a uma sílaba, mas sem relação entre fonemas e grafemas. JPA	Palavra Secreta (identificar o som da letra inicial e construir novas sílabas e palavras). Pareamento Letra Inicial (associar letra e imagem). Roleta Sons Iniciais (associar grafema e fonema expressos na roleta). Bingo das Sílabas Simples (identificar as sílabas faltantes e completar a cartela).

FASE	EXPLICAÇÃO E EXEMPLO:	JOGO
Silábico com valor sonoro	As letras que representam as sílabas passam a ter uma relação entre fonemas e grafemas. 	Formação de Palavras (formar palavras de acordo com as sílabas segmentadas). Qual é o Intruso? (analisar as imagens e identificar qual delas não pertence ao grupo fonético). Bingo das Sílabas Complexas (identificar as sílabas faltantes e completar a cartela). Jogo da memória (localizar a figura repetida e sua escrita segmentada). Quebra Cabeça de Sílabas (formar palavras segmentadas). Roleta das Aliteraões (identificar as rimas nas roletas).
Silábico alfabético	Neste nível, a escrita inclui sílabas representadas por uma única letra e outras sílabas com mais de uma letra. As crianças passam a entender que uma sílaba se constitui por mais de uma letra. Oscila entre sílabas completas e incompletas. 	Forca (identificar a palavra misteriosa). Quebra-Cabeça das Palavras (formar frases). Dominó das Metades (associar sílabas segmentadas, para formar palavras). Formação de Palavras (formar palavras de acordo com as figuras). Bingo das Sílabas Complexas (identificar as sílabas faltantes e completar a cartela). Jogo Troca Letras (trocar as letras para formar novas palavras).
Alfabético	Neste momento há a relação entre fonema e grafema. No entanto, ainda não há a adesão de convenções ortográficas. 	Dominó das Palavras (associar imagem a palavra). Pareamento Letra Cursiva (parear letras nas suas diferentes formas). Competição Formação de Palavras (formar corretamente palavras a partir das sílabas). Jogo Era Uma Vez (criar histórias de acordo com sugestões de palavras). Forca (formar e identificar a palavra misteriosa). Bingo das Palavras (identificar as palavras e completar a cartela).
Ortográfico	A criança, além de compreender a relação entre fonema e grafema, escreve a palavra obedecendo aos princípios da ortografia. 	Jogo Era Uma Vez (criar histórias de acordo com sugestões de figuras).

Fonte: adaptado da obra Reflexões sobre Alfabetização (Ferreiro, 2010).

As fases icônica e garatuja foram deliberadamente omitidas no quadro anterior, tendo em vista que, após uma análise conjunta, não se constatou a presença de alunos atendidos pelo programa que se encontrassem nestas respectivas etapas. Os jogos, por conseguinte, foram planejados levando em consideração a fase de desenvolvimento da escrita de cada criança e as principais dificuldades identificadas durante as avaliações realizadas. É relevante destacar que os jogos não se restringem a uma sequência fixa, muito menos estão restritos a uma única fase, pelo contrário, eles são passíveis de adaptação contínua, sempre que necessário. Na fase ortográfica, é possível observar um número reduzido de atividades, uma vez que se acreditava que, nesse estágio, os alunos já não necessitavam mais da assistência provida pelo programa.

Essa abordagem reflexiva e de análise da prática constante, contribui para a criação de jogos alinhada com as necessidades específicas dos alunos em diferentes fases de desenvolvimento da escrita, demonstrando a adaptabilidade das intervenções e seu compromisso com o progresso individual de cada estudante. O destaque conferido à autonomia e à consideração do erro como um elemento de potencial construtivo, se revela como uma estratégia eficaz para fomentar uma aprendizagem genuinamente significativa e consolidar a autoconfiança dos discentes em relação ao seu próprio percurso de alfabetização. A seguir, procederemos a uma exposição mais detalhada das intervenções empreendidas.

DAS INTERVENÇÕES

É imperativo salientar que a trajetória da aquisição da escrita não se estabelece de forma uniforme entre todas as crianças, nem segue uma progressão constante em termos de velocidade. Adicionalmente, a jornada de cada educando é suscetível a influências de caráter individual, cultural, social e educacional.

Dessa maneira, torna-se de suma importância, que os educadores mantenham um olhar atento sobre o desenvolvimento individual de cada aluno, proporcionando a devida assistência personalizada, alinhada às necessidades específicas em cada etapa do processo de alfabetização. Então, como estratégia, procedeu-se à organização dos 24 educandos em pares e, em alguns casos, em trios, considerando a fase da escrita em que se encontravam e as competências e habilidades que ainda requeriam desenvolvimento, em conformidade com as diretrizes do currículo normativo (Brasil, 2017).

A segmentação dos educandos em duplas e trios emergiu como um desafio, demandando uma abordagem reflexiva e analítica. Nos primeiros encontros, procedeu-se a uma avaliação individual, destinada a sondar o estágio de escrita de cada criança, baseada nas avaliações preexistentes realizadas pela Secretaria de Educação. Além disso, adotou-se a concepção de parcerias complementares, mediante as quais as duplas ou trios eram configurados com estudantes situados em diferentes estágios da aquisição da escrita. Essa estratégia permitiu um diálogo auspicioso e formativo, no qual discentes mais avançados na jornada da escrita puderam oferecer auxílio àqueles que se encontravam nos estágios iniciais, fomentando, assim, uma sinergia de aprendizado colaborativo durante os jogos.

Outro elemento considerado foi a alternância das parcerias, conferindo às crianças a oportunidade de colaborar com diferentes colegas, expondo-as a uma ampla gama de níveis de habilidade e estilos de aprendizagem, dado que trocar informações entre si e discutir de forma solidária conota-se como essencial ao aprendizado dos sujeitos (Weisz; Sanchez, 2004). O processo avaliativo foi adotado como um procedimento contínuo e formativo. Um dos desafios prementes consistiu em resistir à tentação de conceder respostas prontas aos alunos, que, por vezes, é a abordagem convencional. Em vez disso, estimulou-se os educandos a explorar seus próprios erros, estimulando a autorreflexão e o apoio docente.

Nesse caso, os alunos mais experientes durante a vivência dos jogos foram incentivados a identificar equívocos e esclarecer conceitos para os colegas que se encontravam nos estágios iniciais da escrita. Assim sendo, o professor está ensinando, sobretudo priorizando sempre a autonomia discente, abdicando assim o controle total do processo, sendo este compartilhado com os discentes (Lerner, 2002).

Foram incorporados à dinâmica pedagógica um total de 29 jogos, cada qual apresentando configurações diversas, de forma a abarcar um leque diversificado de atividades adaptadas às distintas fases da escrita. Esse arranjo de jogos, englobou a proposição de tarefas de leitura e escrita de menor complexidade, direcionadas às crianças que se encontravam nos estágios iniciais, bem como desafios de maior envergadura, direcionados àquelas que já haviam avançado para fases mais complexas na jornada da leitura e escrita. É certo que os jogos selecionados, independentemente da fase que se encontravam os alunos, representavam possibilidades difíceis, mas acima de tudo possíveis, pois o conhecimento só avança quando o aluno tem bons imbróglis para refletir (Weisz; Sanchez, 2004).

A análise constante da prática educacional impulsionou um monitoramento ininterrupto dos educandos. À medida que estes progrediam nas diferentes fases da escrita, procedia-se a adaptações nas duplas e dos jogos, quando julgado pertinente. O incentivo à colaboração, empatia e compreensão assume uma relevância indubitável, já que fomenta um ambiente de apoio mútuo profundamente positivo. Conforme postulado por Weisz e Sanchez (2004, p. 72), “num ambiente de respeito e solidariedade, os alunos aprendem a dar informações que julgam importantes para o colega”, permitindo uma maior reflexão e avanço na aprendizagem. O que significa que os alunos, através de oportunidades de autocontrole do que estão aprendendo sobre a leitura e a escrita, passam a compartilhar e construir processos estratégicos que facilitem seu processo de aprendizagem e solução de problemas emergentes do processo (Lerner, 2002).

A análise das intervenções evidencia a importância da maleabilidade no que tange à adaptação das duplas e trios, em conformidade com as necessidades individuais dos alunos. Embora teoricamente algumas duplas pudessem parecer altamente eficazes, na prática, constatou-se que nem sempre o desempenho correspondeu às expectativas, o que ensejou modificações em várias ocasiões, sempre primando pela potencialização da aprendizagem dos educandos.

A interação entre os alunos não se restringe à mera necessidade de promover o convívio social na escola, ela reveste-se de importância singular, uma vez que serve como um veículo informativo para todos os envolvidos, ampliando exponencialmente as possibilidades de aprendizagem (Weisz; Sanchez, 2004). Nesse contexto, convém sublinhar que o cerne das parcerias em duplas e trios reside na promoção da aprendizagem colaborativa e no aprimoramento das competências de leitura e escrita em todos os alunos, independentemente da fase de desenvolvimento na qual se encontravam. A personalização e a diferenciação emergem, assim, como elementos cruciais para o êxito desse processo.

É pertinente ressaltar que a condução desse processo se valeu do suporte colaborativo da equipe pedagógica da instituição de ensino e do Programa em questão. Para oferecer maior clareza e compreensão, apresenta-se a seguir um quadro que expõe de maneira explícita as habilidades que nortearam as intervenções:

Quadro 2 - Habilidades contempladas nas ações pedagógicas

Nº DE ALUNOS	HABILIDADE NÃO CONSOLIDADA
18	(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação por letras.
18	(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.
18	(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras em sílabas.
18	(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.
24	(EF01LP11) Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.
24	(EF02LP04) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
24	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.
24	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.
18	(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar novas palavras.
24	(EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).
24	(EF02LP07) Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva.

Fonte: adaptado considerando a BNCC (Brasil, 2017).

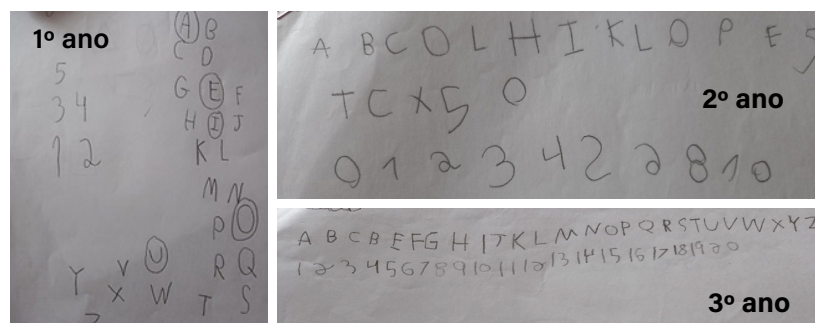
Com relação ao quadro previamente apresentado, faz-se necessário destacar que, dentre os 24 estudantes que inicialmente eram beneficiários do programa, apenas 17 prosseguiram participando, totalizando assim, sete desistências que não se limitavam ao programa, mas sim, à presença na escola, que buscava contato com as famílias constantemente. É possível inferir que os estudantes inicialmente apresentavam um rol significativo de habilidades ainda não plenamente consolidadas, como elucidado pelo quadro supramencionado.

Contudo, ao longo do período de seis meses de intervenções pedagógicas, todos os alunos experimentaram progresso e adquiriram novos saberes, devido às intervenções realizadas. Nesse contexto, destaca-se a relevância de mencionar que, durante todo o processo houve o acompanhamento dos profissionais mais experientes, concomitante a uma flexibilidade para que os jogos se moldassem de acordo com o contexto real dos educandos, promovendo, desse modo, a construção de significados e sentido, o que, por conseguinte, refletiu-se no avanço individual de cada estudante em seus respectivos processos de alfabetização e letramento. Tais aspectos e resultados podem ser melhor evidenciados no tópico subsequente.

RESULTADOS

Nesse momento, pautados na prerrogativa do conhecimento preexistente dos discentes e após avaliação cuidadosa de suas vulnerabilidades e potencialidades, como supramencionado, o *modus operandi* foi desenhado. À medida que o desenvolvimento dos educandos transcorria, instauraram-se agrupamentos em duplas ou, porventura, trios, com o desígnio de efetuar as tarefas delineadas, ou seja, os jogos. A abordagem individual mostrou-se como condição *sine qua non*, haja vista a relutância inicial dos aprendizes em face das interpelações, frequentemente alegando falta de conhecimento e ávidos por uma resolução instantânea. Na primeira tentativa de escrita espontânea, é interessante destacar que uma parcela considerável dos educandos alegou não ser capaz de escrever nenhuma das palavras selecionadas para compor o jogo.

Figura 1 - Primeiras produções dos alunos durante o processo de sondagem



Fonte: as autoras (2021).

Portanto, ao analisar as imagens acima, torna-se imprescindível considerar o empenho do aluno, pois, caso isso não ocorra, existe a probabilidade da criança não se sentir motivada a reinvestir esforços, seja devido à carência de incentivo ou à resposta pronta fornecida pelo educador. Em outras palavras, essa perspectiva (lê-se, não saber nada) pode ser considerada equivocada, tendo em vista que os alunos, efetivamente, possuem algum nível de conhecimento relacionado ao tema em questão (Weisz; Sanchez, 2004).

Nesse sentido, faz-se necessário educar o olhar de forma a discernir e reconhecer o acervo de saberes das crianças, ainda que, à primeira vista, expressem a ausência de conhecimento (Weisz; Sanchez, 2004). O relato dessa conjuntura se revestiu de uma notável complexidade, sendo que, à medida que o tempo avançava e à luz de repetidas reflexões, os discentes gradativamente cultivaram um nível mais elevado de autoconfiança para expor suas concepções e suposições. Consequentemente, foi nesse ponto que a constituição de duplas e pares se concretizou, estritamente considerando as distintas peculiaridades previamente expostas.

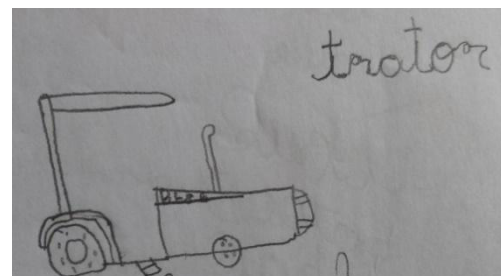
A perspectiva embasada na análise da prática aduziu a viabilização de uma avaliação contínua e formativa, na qual o próprio discente desempenha uma função essencial. Nesse contexto,

não se deve circunscrever a avaliação ao domínio exclusivo do docente, visto que é crucial habilitar os discentes a discernir a precisão de suas próprias interpretações. Logo, "Trata-se então de proporcionar às crianças oportunidades de construir estratégias de autocontrole da leitura" (Lerner, 2002, p. 93).

O progresso alcançado somente se efetivou mediante o estrito respeito às particularidades individuais e aos ritmos de aprendizado de cada educando, alavancado por meio de uma escuta ativa e da atenção dedicada aos saberes e informações compartilhados por esses educandos (Weisz; Sanchez, 2004). Tais saberes, uma vez incorporados e transformados em novos conhecimentos, viabilizaram o avanço significativo no processo de alfabetização dos estudantes.

Um exemplo notório, reside na experiência de um aluno do 2º ano que inicialmente afirmava não possuir conhecimento algum. Entretanto, ao dialogar sobre suas preferências e afinidades, o educando revelou um enfoque particular em atividades de cunho rural, nas quais desempenhava um papel ativo auxiliando seus pais. Como reação a essa manifestação, houve a adaptação de estratégias pedagógicas de forma a incorporar elementos dessa realidade nos jogos apresentados ao educando, conferindo assim, mais sentido e conexão entre seu universo pessoal e o processo de aprendizagem. Processo que poderá ser evidenciado pela figura abaixo:

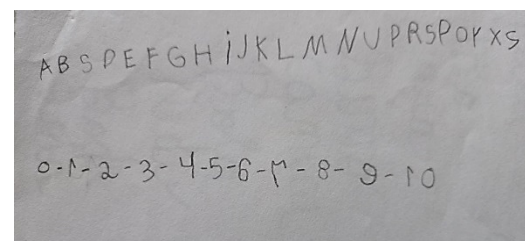
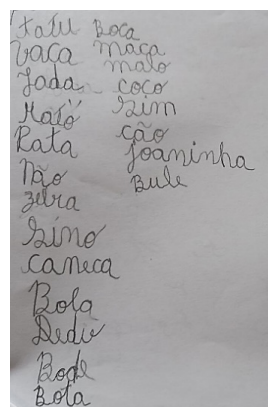
Figura 2 - Primeira palavra escrita autonomamente pelo educando em letra cursiva



Fonte: as autoras (2021).

Esse empreendimento foi estendido às especificidades de outros estudantes, que enfrentavam significativas dificuldades e manifestavam desinteresse pelas atividades e jogos propostos, destacando, assim, a importância da análise constante da prática pedagógica. Dessa maneira, ressalta-se a preponderância da aprendizagem ancorada no conhecimento do mundo e na realidade que circunda os discentes, visando alcançar uma compreensão mais profunda e rica (Lerner, 2002). Ancoradas nesse viés, segue mais uma evolução dos educandos:

Figura 3 - Primeira produção de um aluno do 2º ano e a última após intervenções



Fonte: as autoras (2021).

A análise da práxis pedagógica oportuniza a constatação do avanço do educando em seu itinerário de alfabetização, conforme ilustrado nas representações visuais, que evidenciam a proficiência da criança na escrita e leitura de palavras, como resultado de sua participação em uma variedade de jogos envolvendo essas palavras em destaque e tantas outras. Essa abordagem pressupõe o respeito à cultura do educando, a valorização dos saberes que este aporta e, por conseguinte, a estruturação de práticas pedagógicas que emergem da ótica do mundo do educando, consolidando-se como um dos pilares fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, conforme salienta Freire (2019c, p. 214).

A análise da prática, então, revela-se como um componente de suma importância no aprimoramento do desenvolvimento profissional docente. Ela surge como um recurso insubstituível para a comunicação do saber pedagógico, pois por meio da análise dos obstáculos, das intervenções realizadas e das estratégias didáticas propostas, o professor adquire uma compreensão mais profunda e ampla tanto sobre o conhecimento a ser ministrado quanto acerca dos complexos processos de ensino e aprendizagem (Cochran-Smith; Lytle, 1999 *apud* Marcelo, 2009).

É por meio dessa análise criteriosa e perspicaz que se proporciona um significado mais nítido e uma contextualização mais precisa aos professores no que tange ao objeto de ensino e às abordagens pedagógicas. Reconhecendo a singularidade dos desafios que surgem na sala de aula e a necessidade premente de conceber soluções igualmente específicas que possam eficazmente mitigar tais obstáculos (Lerner, 2002). Segue, portanto, uma compilação de dados destinada a proporcionar maior clareza acerca dos resultados alcançados após as intervenções:

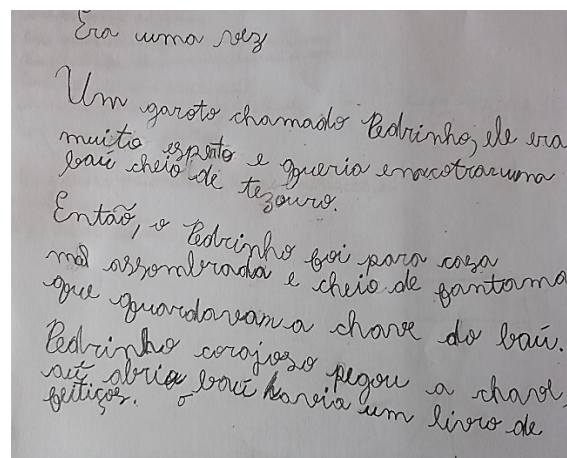
Quadro 3 - Resultados de seis meses de intervenção pedagógica

INÍCIO DAS ATIVIDADES		TÉRMINO DAS ATIVIDADES	
Fase da escrita	Nº de alunos	Fase da escrita	Nº de alunos
Pré-silábico	14	Pré-silábico	0
Silábico sem valor sonoro	2	Silábico sem valor sonoro	4
Silábico com valor sonoro	1	Silábico com valor sonoro	5
Silábico alfabético	0	Silábico alfabético	2
Alfabético	0	Alfabético	5
Ortográfico	0	Ortográfico	1

Fonte: as autoras (2021).

É imperativo ressaltar que, em linhas gerais, uma proporção significativa dos discentes deu início à sua jornada no estágio pré-silábico e, ao aprofundarmos a análise, nenhuma criança permaneceu estacionada nesse estágio. Um elemento crucial a ser destacado é a frequência, visto como um fator que exerce um impacto direto nas decorrências da pesquisa. Evidentemente, os estudantes que demonstraram maior comprometimento e participação regular nas sessões experienciaram progressos substanciais nas diversas etapas do processo de alfabetização. É digno de nota que, o discente que alcançou o estágio ortográfico compareceu de maneira consistente a todas as reuniões, o que lhe permitiu envolver-se numa quantidade significativamente maior de atividades pedagógicas, o que significa que o educando experienciou os 29 jogos em sua totalidade.

Figura 4 - Aluno realizando sua primeira produção textual autonomamente via jogo "Era uma vez"



Fonte: as autoras (2021).

Como desfecho, o estudante, além de internalizar a correspondência fonema-grafema, manifestava uma prática ortográfica, de maneira que quando cometia equívocos, procedia à reflexão para

identificar os erros e, posteriormente, efetuava as correções necessárias. Deste modo, tornou-se evidente o desenvolvimento da consciência fonológica³ e a aquisição do processo de escrita por parte deste aluno, bem como por todos os demais educandos envolvidos até o término das intervenções, traduzindo-se em avanços expressivos no contexto da alfabetização e do letramento.

Essa notável progressão foi alcançada através de um investimento conjunto de 720 horas, uma colaboração que envolveu educadores em formação, profissionais especializados e a equipe pedagógica tanto da escola como da Secretaria de Educação do município. Todos esses participantes dedicaram-se profundamente em ações que materializaram a efetivação da prática educativa em prol do aprimoramento profissional, simultaneamente validando e fortalecendo as intervenções implementadas. Nesse contexto, o estudo corrobora a visão de que a escola se configura como um espaço no qual os educadores verdadeiramente aprimoram suas competências, por meio da minuciosa análise de sua prática pedagógica. Por fim, na próxima seção, compartilharei as considerações finais decorrentes desta investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os seis meses de execução do programa de intervenção, as vicissitudes e obstáculos se revelaram como elementos recorrentes, desafiando constantemente os docentes envolvidos. Contudo, é imperativo destacar que esse período também se traduziu em uma oportunidade valiosa de aprendizado para os

3 De modo sucinto, a consciência fonológica é a habilidade de reconhecer e manipular os sons da fala, essencial para a Alfabetização. Isso inclui a capacidade de identificar, separar, combinar e reorganizar sons na linguagem falada.

professores engajados no projeto. Os estudos teóricos e os diálogos reflexivos com profissionais mais experientes e especializados propiciaram um aprofundamento do entendimento sobre o fenômeno da docência e das vivências práticas relacionadas ao processo de alfabetização. Desse modo, os benefícios do aprendizado decorrentes dessa empreitada tornam-se incontestáveis, desvelando a evidente complexidade do papel do professor e o impacto profundo que suas ações e atitudes podem ter na formação de seus educandos.

Paralelamente a esse cenário, é notório o progresso alcançado pelos 17 estudantes que participaram integralmente do programa durante o período das atividades pedagógicas. Nesse contexto, houve avanços significativos no desenvolvimento da consciência fonológica e aquisição da escrita para cada um deles. Importante ressaltar, que as atividades pedagógicas foram adaptadas às particularidades, desafios e habilidades individuais de cada aluno. Notadamente, observou-se que os estudantes que mantiveram uma frequência escolar mais consistente experimentaram um desenvolvimento mais notável em seus processos de alfabetização e letramento.

Ao longo de todo o processo, o apoio constante dos professores e profissionais com mais experiência desempenhou um papel fundamental na facilitação da análise da prática pedagógica, na seleção criteriosa das intervenções e no planejamento eficaz das ações. Essas contribuições sempre se pautaram na perspectiva da práxis pedagógica. Os resultados esperados para o projeto foram alcançados, revelando uma notável progressão no desenvolvimento profissional.

Portanto, compreender que o processo de ensino-aprendizagem é dinâmico e em constante evolução, permeado por desafios e adaptações, possibilita o progresso contínuo dos educandos e dos docentes. Assim, é essencial reconhecer que a educação é uma jornada coletiva que se baseia na análise crítica, na colaboração e no compromisso inabalável com o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./ abr. 2012.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; FERREIRA, Aparecida Terezinha Barbosa; ALBUQUERQUE, Eliana Barbosa Coutinho de; LEA, Tatiane Ferreira. **Manual didático:** jogos de alfabetização Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Construção da escrita. Módulo I do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa). **Nova Escola**, 2001.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da educação**, n. 6, 1998.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação**, Ijuí, v. 2, n. 7, jul./set. 1987.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 25 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora:** gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 62 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUDKE, Maria Lúcia de E. N.; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE n° 4.506/2021**. Institui o ensino híbrido como modelo educacional para o ciclo dos anos letivos de 2020 -2021 e revoga dispositivos da Resolução SEE no 4.310, de 17 de abril de 2020 e da Resolução SEE no 4.329, de 15 de maio de 2020. Belo Horizonte: Secretaria de estado de educação, 2021. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4506-21-r%20-%20public.%2026-02-21.pdf>. Acesso em nov 2023.

SILVA, Angélica de Souza. **Uma proposição de ensino para o ultimate frisbee**: do jogo às categorias pedagógicas freirianas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFLA, Lavras, 2021.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, v. 29, p. 19-22, 2004.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 143-160, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

2

*Vanilda Aparecida Belizário
Helena Maria Ferreira
Taísa Rita Ragi*

ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA BNCC EM TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS

INTRODUÇÃO

No contexto atual, considerando o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, a sociedade vivencia o surgimento ou a transmutação de gêneros textuais nas plataformas digitais. A sociedade se transforma e, com ela, as formas de comunicação/interação se modificam. Surgem textos que apresentem novos elementos em sua constituição, deixando de se prender ao verbal impresso e envolvendo novas semioses, como sons, imagens e movimentos.

Esses novos gêneros e seus elementos constitutivos merecem especial atenção, uma vez que se encontram presentes no cotidiano comunicacional de crianças, jovens e adultos das diversas esferas sociais. Dessa forma, é fundamental que o espaço escolar identifique, valorize e desenvolva trabalhos com essa diversidade textual.

O professor, responsável pela construção de propostas que desenvolvam as capacidades de leitura dos alunos, necessita conhecer os gêneros digitais e algumas especificidades que envolvem esse letramento. Para tanto, é importante que se realizem estudos envolvendo a proposta de fundamentar e introduzir esses gêneros no ambiente escolar.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo explorar as competências específicas do componente Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em textos multissemióticos, apresentando subsídios para a formação de professores, a partir da perspectiva dos multiletramentos.

Para tanto, este estudo apresenta uma estruturação básica da BNCC, com enfoque na proposta das competências específicas do componente curricular Língua Portuguesa, uma contextualização da proposta dos multiletramentos, considerando as diversas semioses (multissemioses) que compõem os textos que circulam socialmente e a importância desses conceitos para a formação dos professores de Língua Portuguesa.

Por fim, é apresentada uma análise da videoanimação *Morte e Vida Severina*, adaptada da obra de mesmo nome, do autor João Cabral de Melo Neto, visando subsidiar as possibilidades de exploração das competências específicas do componente Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, como estratégia pedagógica para ampliação de habilidades leitoras em sala de aula.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC

A partir da publicação do texto final da BNCC, no ano de 2018, surge uma proposta que complementa os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que figurava como referência para a Educação Básica.

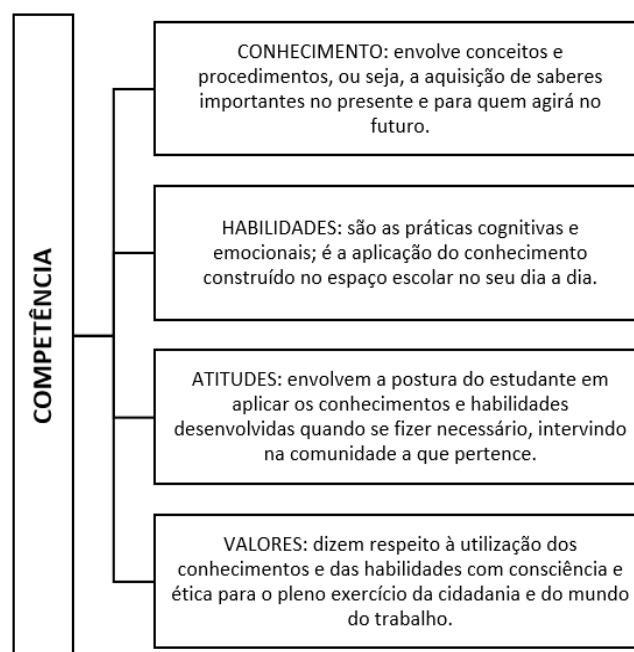
A Base, “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica,” (Brasil, 2018, p. 7).

A proposta é elaborada a partir de dez competências gerais que buscam abranger a formação integral do aluno brasileiro, oferecendo condições de igualdade de formação. Na Base Nacional Comum Curricular, a definição de competência envolve

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

De uma maneira simples e objetiva, é possível estruturar a definição de competência conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Definição de competência



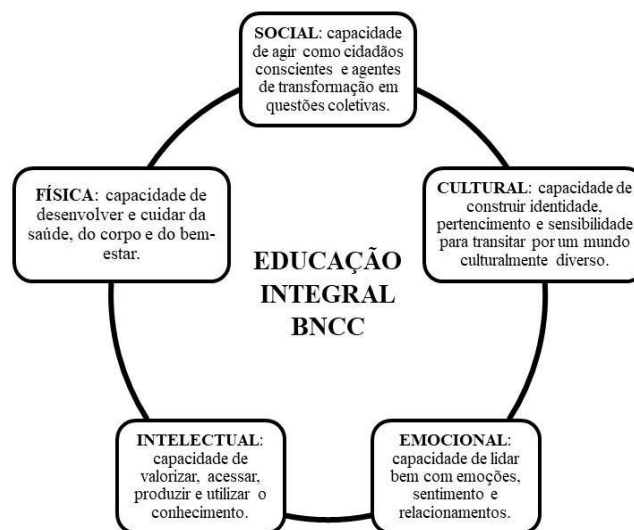
Fonte: adaptado da BNCC (Brasil, 2018).

Embora o documento não seja garantia de diminuição ou de eliminação da desigualdade da educação brasileira, a versão apresentada é importante porque, além de figurar como uma proposta unificada de educação para todos os estudantes, também apresenta influências na formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica que, por sua vez, poderão desenvolver meios que ofereçam aos alunos a possibilidade de equidade na educação integral.

A educação integral para a BNCC não diz respeito ao aumento da carga horária do aluno no espaço ou ambiente escolar. É uma proposta abrangente de formação do estudante; é integral porque visa propor uma educação que abranja o desenvolvimento das dimensões social, física, cultural, intelectual e emocional. Essa proposta tem como objetivo a estruturação e desenvolvimento humano de forma integral para a edificação de uma sociedade pautada na justiça, na democracia e na inclusão. O documento afirma que essa proposta

significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Figura 2 - Dimensões da educação integral na perspectiva da BNCC



Fonte: adaptado da BNCC (Brasil, 2018).

Assim como as competências específicas da área de Linguagens, as competências do componente curricular Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental “são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania” (Brasil, 2018, p. 86).

Essas competências, presentes no Quadro 1, trazem a proposta de conhecimento e valorização da diversidade cultural, indo ao encontro da proposta da Pedagogia dos Multiletramentos.

Quadro 1 - Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - sBNCC
1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. 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.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - SBNCC
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: Brasil (2018, p. 87).

As competências que constituem a proposta de desenvolvimento das habilidades dos estudantes remetem, como afirmado, à uma formação integral que envolve o conhecimento e a valorização das diversas culturas que permeiam a sociedade, não apenas aquela conceituada como “cultura”, denominada por Rojo (2012) de “a cultura”, mas as culturas construídas e reconstruídas no cotidiano do estudante, do professor e da comunidade escolar e até mais abrangente, se for levado em conta a questão da globalização, enquanto fenômeno real que se faz presente na sociedade contemporânea.

Nesse contexto, Rojo (2012) aponta que o conceito de letramentos (múltiplos) é diferente do conceito de multiletramentos, uma vez letramentos (múltiplos) apenas aponta para a multiplicidade e diversidade das práticas letradas, sejam elas valorizadas ou não pela sociedade, enquanto

o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade:

a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos dos quais ela se informa e comunica (Rojo, 2012, p. 13).

A proposta da Pedagogia dos Multiletramentos foi realizada pelo Grupo Nova Londres, no final do século XX, em 1996, na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos com a proposta de discutir as transformações, recentes nesta época, nos textos e, consequentemente, nos letramentos. Rojo e Moura (2019, p. 19-20) ressaltam que o Grupo Nova Londres destacava que “os textos, em parte devido ao impacto das novas mídias, estavam mudando e já não mais eram essencialmente escritos, mas se compunham de uma pluralidade de linguagens, que eles chamavam de multimodalidade”. Os autores chamam a atenção para o fato de que esse Grupo observava as aceleradas mudanças ocorridas no mundo globalizado, como

explosão das mídias, diversidade étnica e social das populações em trânsito, multiculturalidade. Isso tinha impacto não somente nos textos, mas também na diversidade cultural e linguística das populações, o que implicaria mudanças necessárias na educação para o que chamaram de multiletramentos (Rojo; Moura, 2019, p. 20).

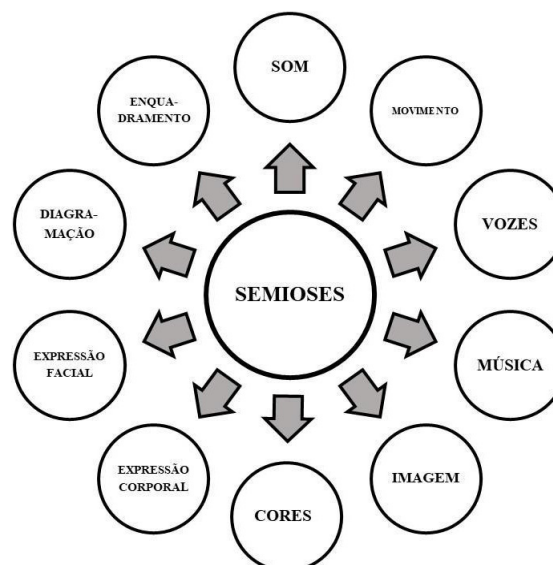
A proposta de desenvolvimento das habilidades e competências na Língua Portuguesa, apresentada pela BNCC, vai ao encontro das proposições realizadas pelo Grupo Nova Londres, já em 1996: levar para o interior da escola os novos gêneros textuais que se consolidaram como forma de comunicação na sociedade, em decorrência do avanço tecnológico e do surgimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Rojo e Moura (2019, p. 20) observam que

multiletramentos é, portanto, um conceito bifronte: aponta, a um só tempo para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em

múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.).

A essa multiplicidade de linguagens, presentes nos textos atuais, dá-se o nome de multimodalidade ou multissemiose. Aqui, será utilizado o termo multissemiose, partindo do princípio de que as semioses ou modos estão presentes nos textos, reinventando-os, ressignificando-os. Assim, nos textos atuais, identifica-se uma diversidade de semioses que muda a forma de leitura ou relação do interlocutor com o texto. Rojo (2012, p. 19) aponta para o fato de que textos impressos ou digitais apresentam “imagens, arranjo de diagramação que impregnam e fazem significar os textos contemporâneos”. São sons (fala, música e outros), expressões gestuais ou corporais, diagramação, imagens estáticas ou em movimento, cores, enquadramento e outros elementos que não só interferem no texto como também exigem “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (Rojo, 2012, p. 19).

Figura 3 - Semioses



Fonte: adaptado pelas autoras de Rojo (2012).

Diante dessa diversidade de recursos que constituem os textos que circulam nos contextos digitais tem sido demandada por parte dos professores da Educação Básica uma formação que contemplem as variadas habilidades relacionadas aos usos sociais da linguagem, de modo mais específico, das interações mediadas pelas tecnologias digitais. De acordo com a BNCC, “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”. (p. 68)

A proposta apresentada pela BNCC com o trabalho com os multiletramentos e os meios digitais impossibilita a desconsideração desse tema na Educação Básica, ou seja, não há a possibilidade de que esses novos gêneros textuais, que fazem parte da comunicação diária dos estudantes, não sejam incluídos no cotidiano escolar. Xavier (2009, p. 12) atenta para o fato de que não existe uma receita ou fórmula pronta para que o professor utilize em seu trabalho, mas que a partir da leitura e do estudo o professor poderá encontrar “reflexões, pistas e sugestões interessantes que são frutos do esforço de pesquisas e experiências de autores que trabalharam com seus alunos em sala de aula.” O autor aponta para a pluralidade de gêneros textuais e para a necessidade de que professor e aluno conheçam e aprendam a interagir adequadamente com cada um deles nas diferentes situações enunciativas do cotidiano social.

Para exemplificar a discussão aqui proposta, será apresentada uma análise das possibilidades de exploração das competências específicas do componente curricular Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental apresentada pela Base Nacional Comum Curricular, com o propósito de auxiliar o professor na tarefa de desenvolver um trabalho diferenciado. Para tanto, elegeu-se o gênero textual videoanimação para análise nesse estudo, uma vez que esse gênero contempla várias semioses ou multissemioses em sua composição.

Ferreira e Almeida (2019) destacam que o trabalho com o gênero videoanimação em sala de aula favorece o aperfeiçoamento das habilidades multissemióticas por parte dos estudantes e esclarecem que esse gênero

apresenta dois formatos básicos na sua origem: a) tradicional (início da década de 1940), que conta uma história por meio de desenhos em movimento, é geralmente produzida em celuloide e b) digital 3D (no atual contexto de desenvolvimento), que é considerada como uma arte gráfica em movimento. [...] em relação ao contexto de uso, as animações podem figurar como filmes publicitários, efeitos especiais, vinhetas, seriados televisivos, curtas experimentais, longas-metragens de entretenimento, jogos eletrônicos para computador e celular (p. 118).

Segundo as autoras, esse gênero que é comum ao cotidiano de grande parcela dos estudantes, desde crianças, na primeira infância, até adolescentes, jovens e adultos, mas pouco explorado em sala de aula.

Ainda sobre a videoanimação, Ferreira, Almeida e Dias (2019) afirmam que as cenas se constituem em uma sequência discursiva narrativa que, ao final do vídeo, permite um estudo sobre a articulação entre as partes, a partir de discussões sobre as relações entre semioses e seus efeitos de sentidos.

As autoras ressaltam que as ações da linguagem, presentes nas videoanimações, assim como as utilizadas na comunicação no cotidiano, são constituídas como uma forma “de materialização das ações da linguagem, as quais são produzidas a partir das formas comunicativas que o ser humano escolhe para utilizar, visando alcançar seu objetivo de comunicação” (Ferreira; Almeida; Dias, 2019, p. 825).

Os sentidos das formas comunicativas apresentadas são constituídos também de acordo com os interlocutores e o contexto em que estão inseridos. Assim, é também a videoanimação

constituída e utilizada por boa parte da sociedade e capaz de apresentar mensagens simples e complexas, sérias e divertidas, fazendo uso de elementos multissemióticos e de acesso facilitado, uma vez que circulam em mídias digitais.

Então, é relevante afirmar que oferecer subsídios para que o professor possa entender e contextualizar a videoanimação numa proposta de desenvolvimento das competências específicas do componente Língua Portuguesa. Nessa direção, é importante ressaltar que

os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas (Brasil, 2018, p. 139)

Ademais, a BNCC ressalta que a seleção das habilidades deve contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, de modo a atender às demandas sociais relacionadas à escola, ao mundo do trabalho e à vida cotidiana que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC e de fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos.

Nesse contexto, o presente estudo apresenta uma análise da videoanimação *Morte e Vida Severina*, baseado nos desenhos originais de Miguel Falcão, cartunista, e dirigido por Afonso Serpa. A animação em 3D é uma adaptação do poema de mesmo nome, escrito entre os anos de 1954 e 1955 pelo autor pernambucano João Cabral de Melo Neto. *Morte e Vida Severina* é uma das obras mais conhecidas da literatura regionalista brasileira que narra, em versos, o drama dos retirantes que saem do sertão nordestino em direção ao litoral brasileiro, em busca de melhores condições de vida, retratado na história do retirante Severino que, no decorrer de sua jornada, encontra elementos comuns ao sertão nordestino, tão castigo pela seca.

ANÁLISE DA VIDEOANIMAÇÃO

A videoanimação *Morte e Vida Severina* é uma versão animada em 3D e foi realizada em 2011, apresentando com fidelidade a obra original. Danilo Fantinel, integrante da Associação dos Críticos de Cinema do Rio Grande do Sul – ACCIRS, ressalta em sua crítica à obra, em 2016, que

A animação em alto contraste, repleta de movimentos fluidos e com traços, riscados e rasuras que conferem textura, volume, luz e sombra ao desenho, emulando as ilustrações de cordel e o próprio teatro de sombras, atrai pelo absoluto encantamento. Autêntica, extrapola a simples tradução imagética do texto a partir de ideias criativas e de soluções poéticas, iluminando a já brilhante obra do escritor (Fantinel, 2016).

Assim, a proposta de exploração dessa videoanimação apresenta vasta possibilidade, uma vez que envolve questões históricas, regionais, culturais, sociais e econômicas. Mas, importa observar nessa proposta a riqueza de detalhes apresentados nas imagens e nos sons, tanto da fala dos personagens quanto da trilha sonora com sons típicos da região Nordeste. Outro elemento importante é o enquadramento que permite ao espectador observar as imagens de diversos ângulos e o movimento que a câmera faz, aproximando e distanciando a imagem, produzindo um resultado que prende a atenção de quem observa a cena.

A fidelidade da videoanimação em manter a proposta da obra de João Cabral de Melo Neto, produzida em preto e branco, fica evidente na trajetória de Severino (Figura 4), fugindo da pobreza decorrente da seca no sertão, atravessando o interior pernambucano, tendo o Rio Capibaribe como guia, até o litoral, na cidade de Recife, em busca de trabalho e melhores condições de vida.

Nesse rico contexto, as possibilidades de exploração das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular, a partir da videoanimação *Morte e Vida Severina* são diversas e abrangentes, conforme análise apresentada a seguir.

Figura 4 - Severino retirante



Fonte: videoanimação Morte e Vida Severina (2011).

A figura 4 apresenta uma cena em que o personagem Severino é construído a partir do uso de recursos semióticos que, articulados ao texto do poema narrado, sugere uma representação que indicia determinados sentidos.

Assim, é possível explorar as competências propostas pela BNCC e que poderão orientar os objetivos do processo de ensino e de aprendizagem.

Quadro 2 - Competências 1 e 4

competência 1 – “Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (Brasil, 2018, p. 87)	está presente em todo o desenvolvimento da videoanimação, uma vez que João Cabral de Melo Neto construiu os versos com as vozes representativas do sertão nordestino. O autor, no decorrer do poema, utiliza-se de termos regionais que são respeitados e valorizados na sonoridade da animação. Vale destacar que os atores que interpretam os personagens da animação, emprestando a eles as suas vozes, são nordestinos e esse fato torna o filme ainda mais sensorial, haja vista que essa interpretação realizada por atores da região onde se desenvolve a trama traz consigo o sotaque tipicamente nordestino.
competência 4 – “Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (Brasil, 2018, p. 87)	está presente nos termos lexicais e nas escolhas semióticas das imagens e permite a construção da narrativa poética, que possibilita uma reflexão acerca não somente das diferenças linguísticas, mas da beleza que há nessa diversidade.

Fonte: produzido pelas autoras (2022)

As figuras a seguir ilustram cenas em que a modalidade oral e os sons são explorados. Na narração, além da fala dos personagens, há a inserção de ruídos e músicas, que são recursos relevantes para o processo de produção de sentidos.

Figura 5 - Severino e os irmãos das almas



Fonte: videoanimação Morte e Vida Severina (2011).

Figura 6 - Severino e a rezadeira



Fonte: videoanimação Morte e Vida Severina (2011).

Figura 7 - Coro de amigos no sepultamento de um trabalhador



Fonte: videoanimação Morte e Vida Severina (2011).

O sotaque tipicamente nordestino está presente em todo o desenrolar da obra. Em alguns momentos, no monólogo de Severino (Figura 4), que também assume o papel de narrador da própria história, na voz do ator Gero Camilo. Em outras passagens, nos diálogos que ocorrem com os personagens com os quais ele se depara na sua caminhada/retirada (Figuras 5 e 6) ou entre outros personagens (conversa entre dois coveiros na cidade de Recife, ouvida por Severino) e, ainda, em alguns momentos, em forma de “coro”, com a soma de diversas vozes (ladainhas ou enterro de um trabalhador acompanhado e narrado pelos amigos – Figura 7).

Ainda sobre a questão da sonoridade, é possível destacar a qualidade da trilha sonora que tem início nos primeiros segundos da videoanimação, com sons típicos que remetem ao desolamento da seca e à riqueza da cultura do sertão nordestino. A trilha é composta por chovalhos, violas, sanfonas e sons melancólicos de tambores que ressoam no vazio da terra dura e infértil ou na imensidão da caatinga, fazendo com que o espectador sinta, na alma, a agonia do sertanejo retirante.

A seguir, é possível exemplificar também outras competências propostas pela BNCC e que podem ser utilizadas como atividades norteadoras para o desenvolvimento das práticas de leitura.

Quadro 3 - Competências 6, 3, 9 e 10

Competência 6 - “Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais” (Brasil, 2018, p. 87)	está presente em toda a obra que desponta como uma denúncia do drama vivido pela população dessa região, em meio à seca e à fome e ao olhar de preconceito e insensibilidade daqueles que assistem a essa saga.
Competência 3 - “Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo” (Brasil, 2018, p. 87).	está relacionada à leitura de uma videoanimação, um texto multissemiótico, que circula em mídias sociais. A produção permite a exploração de habilidades relacionadas à compreensão e à criticidade, bem como a partilha de informações sobre a migração da população nordestina.
Competência 9 - “Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura”	Está relacionada à leitura do poema, representado sob a forma de uma videoanimação, que explora dimensões estéticas, culturais e lúdicas relativas ao contexto de vida de Severino, um personagem típico da literatura brasileira, que é concebido como representante de uma denúncia das condições de vida de parte da população brasileira.
Competência 10 - “Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Brasil, 2018, p. 87).	está relacionada aos diferentes recursos semióticos utilizados pelos produtores para o processo de produção de sentidos, seja para compor a narrativa, seja para a construção de questões ideológicas.

Fonte: produzido pelas autoras (2022)

Desse modo, é possível considerar que as competências supracitadas podem ser contempladas a partir da projeção de cenas (representadas pelas figuras apresentadas acima). Por meio de problematizações propostas pelo professor, os alunos têm a possibilidade de

identificar as diversas semioses que se articulam na produção fílmica. Sons dos diálogos ou da trilha, imagens, enquadramentos, movimentos, expressões faciais, gestos etc. chamam a atenção para a busca de Severino de sua identidade individual, mas que sempre o coloca como coletivo ou mais um Severino entre tantos outros. Aqui, os modos de representação do personagem são questões relevantes a serem problematizadas pelo professor. A apresentação inicial da obra, em que Severino tenta se apresentar pelo nome, acaba na coletividade de um nome comum, filho de uma mulher como tantas outras e de um pai de vários "Severinos" que, assim como ele, habitam aquele local. Num segundo momento, Severino tenta se apresentar a partir de suas características físicas e, novamente, termina por se tornar mais um entre tantos iguais (Figuras 8, 9 e 10).

Nesse ponto, a narrativa destaca que os "Severinos", iguais em tudo na vida, são iguais também na morte, pois morrem de morte severina. Os "Severinos" morrem de velhice antes dos 30, de tocaia antes dos 20, de fome, um pouco a cada dia, ou mesmo antes de nascer. As cenas são ricas de informações e entrelaçam imagem e a narrativa de forma tão articulada que pode levar o leitor a desconsiderar que a videoanimação é uma releitura do poema.

Figura 8 - Identidade coletiva



Fonte: videoanimação *Morte e Vida Severina* (2011).

Figura 9 - Cabeça grande



Fonte: videoanimação *Morte e Vida Severina* (2011).

Figura 10 - Pernas finas



Fonte: videoanimação *Morte e Vida Severina* (2011).

Uma cena digna de nota é a que Severino pensa em tirar a própria vida ("se jogar fora da ponte e da vida"), mas é impedido por Seu José, Mestre Carpina, com o qual compõe a cena da narrativa que remete ao "Alto de Natal Pernambucano", com o nascimento do filho desse personagem, numa referência ao nascimento de Jesus e, dessa forma, apresentando a renovação da esperança dos personagens tão sofridos (Figura 11). Depois de tantas mortes encontradas em seu caminho, enfim, Severino se encontra com a vida.

Figura 11 - Nascimento do filho de José, Mestre Carpina



Fonte: videoanimação *Morte e Vida Severina* (2011).

O encontro de Severino com Seu José é caracterizado por imagens marcantes e um diálogo forte. De um lado, Severino, desanimado do sofrimento e pensando em desistir da vida; de outro, Seu José, mostrando o lado positivo da luta do dia a dia, da persistência em lutar pela vida. Na figura 12, é possível observar os dois personagens, semblantes sofridos e olhos, como os demais personagens da videoanimação, sem detalhamento, inexpressivos.

Figura 12 - Severino e Seu José, Mestre Carpina



Fonte: videoanimação *Morte e Vida Severina* (2011).

Competência 2 - "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, 2018, p. 87)."	está relacionada a uma atividade didática em que se explora o poema e a cena da videoanimação. Severino assume o papel de substantivo próprio, enquanto nome do personagem ou de adjetivo, quando utilizado para se referir ao sofrimento do cotidiano do sertanejo em meio à seca. A morte é "severina", pois é determinada por fatores e idades comuns; a vida é "severina", assumindo o significado de sofrimento.
Competência 7 - "Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias"	Está relacionada à temática explorada pela videoanimação, que por sua vez, é uma releitura do poema. Ao imprimir estratégias de um discurso hiperbólico, com cenas constituídas por exageros, além de suscitar um tom humorístico, há uma proposta de problematização de valores e ideologias.

No que diz respeito ao processo de produção de sentidos, merece destaque a exploração das metáforas visuais, utilizadas em toda a narrativa da obra, sendo mais facilmente identificada a partir da contextualização com as imagens.

Figura 13 - Rosário



Fonte: videoanimação Morte e Vida Severina (2011).

Na Figura 13, Severino segura um Rosário e este elemento representativo da fé de seu povo é também uma representação da sua realidade: o cordão representa o Rio Capibaribe, que corta o sertão em direção ao mar e serve de guia para o retirante, enquanto as contas são as casas dos vilarejos que ele encontra em sua jornada. Ao articular o texto do poema com a videoanimação é possível considerar os diferentes modos de produção de sentidos, que são decorrentes as escolhas realizadas pelos produtores da videoanimação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo, a partir de uma contextualização da BNCC, destacou as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, realizando uma apresentação da proposta do documento para o componente curricular Língua Portuguesa, tendo como destaque a orientação inovadora relacionada aos multiletramentos. Para tanto, apresentou-se a importância da formação de professores no que tange ao desenvolvimento de atividades que englobem esse novo olhar para a educação, fazendo-se necessário apresentar alguns conceitos de elementos que compõem os textos que circulam na sociedade contemporânea, em especial, a partir do suporte das mídias digitais.

A leitura de textos verbais impressos continua a ter a sua importância, mas não se pode negar a relevância do desenvolvimento de habilidades para a leitura de textos multissemióticos, bem como a valorização da multiculturalidade que permeia a vida em sociedade dos sujeitos que compõem o cenário das escolas contemporâneas. Assim, a apresentação da videoanimação *Morte e Vida Severina* propõe um novo olhar para a exploração das semioses que dialogam no texto.

São imagens, movimentos, sonoridade, envolvendo as falas, o sotaque nordestino através do monólogo do personagem Severino, enquanto narrador de sua vida Severina, os diálogos entre os personagens que surgem no caminho do retirante, o fundo musical que remete aos sons tipicamente nordestinos e a denúncia de uma situação econômica e social de abandono, por meio dos diversos encontros do personagem Severino com a morte em sua retirada para o litoral de Recife. E, ao final, uma mensagem de vida e esperança, a partir do nascimento de uma criança.

A presença das múltiplas semioses não só possibilita o desenvolvimento de atividades que despertem o interesse dos estudantes, como também ajudam na significação, no processo de textualização da videoanimação. Para além do trabalho com a leitura meramente decodificadora de signos, o texto audiovisual *Morte e Vida Severina* poderá assumir o papel de suporte para um trabalho interdisciplinar envolvendo as questões geográficas, históricas, ambientais e socioculturais da região Nordeste do país e, ainda, possibilitar a apresentação desse texto tanto na forma verbal impressa quanto em história em quadrinhos.

Por fim, vale ressaltar que o presente capítulo buscou trazer subsídios para orientar o trabalho do professor de Língua Portuguesa com a intenção de apresentar possibilidades de exploração das competências apresentadas pela BNCC, considerando as potencialidades das videoanimações para a formação de leitores proficientes e para o encaminhamento de práticas de ensino na perspectiva da multimodalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

FANTINEL, Danilo. Morte e vida Severina (em desenho animado). **Papo de cinema**, 2016. Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/morte-e-vida-severina-em-desenho-animado/critica/>. Acesso em: 05 maio 2020.

FERREIRA, Helena Maria; ALMEIDA, Patricia Vasconcelos. Formação de professores para o trabalho com textos audiovisuais: uma proposta de leitura do gênero videoanimação. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Catalão, v. 22, n. 2, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/lep/article/view/57458>. Acesso 20 jun. 2021.

Helena Maria; ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos; DIAS, Jaciluz. O processo de textualização em textos multissemióticos: análise do gênero esquete. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 13, n. 3, jul./set. 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/41850>. Acesso em: 09 nov. 2020.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SERPA, Afonso. **Morte e Vida Severina**. Adaptado da obra de João Cabral de Melo Neto. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VmB7-Spj5rY&t>. Acesso em: 22 ago. 2019.

XAVIER, Antônio Carlos. Prefácio. *In*: XAVIER, Antônio Carlos (org.) **Internet & Ensino**: novos gêneros, outros desafios. 2 ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

3

*Patrícia Peixoto Carneiro Viegas
Ellen Maira Alcântara Laudares
Ilsa do Carmo Vieira Goulart
Giovanna Rodrigues Cabral*

PRÁTICA EDUCATIVA E A FORMAÇÃO DOCENTE EM DIÁLOGO COM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-268-7.3

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo refletir sobre as diretrizes para a formação do professor da Educação Básica e observar quais são as condições existentes e as premissas necessárias para o prosseguimento deliberado da formação. Parte-se do princípio de que tanto a formação inicial, quanto a formação continuada são exigências sociais atuais e um desafio aos diversos setores educacionais. Por meio da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, os espaços escolares passaram a apresentar distintas organizações em face às transformações sociais, como afirma Azevedo (2001).

As reformas realizadas visam a melhor articulação entre escolarização, produtividade, trabalho e mercado, de forma a voltar-se para o mecanicismo, para a formação técnica e profissional, em conformidade com os processos de globalização e predomínio do mercado sobre o humano, sobre as artes e sobre a cultura, num processo de semiformação, como já asseverava Adorno (1995).

Nesse ponto cabe uma ressalva sobre a Resolução aprovada no final de 2019 pelo Conselho Nacional de Educação, que define novas diretrizes para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores para a Educação Básica (BNC-Formação), revogando a Resolução nº 02/2015. Em que pese as críticas a essa revogação, cumpre destacar que as Instituições de Ensino Superior (IES), em todo o país, tiveram o ano de 2018 como prazo para reformulação de seus cursos e elaboração de projetos institucionais de formação, ainda no âmbito da Resolução nº 02/2015, em um processo de discussão coletiva nos órgãos colegiados das Universidades e essa alteração/revogação já em 2019 ocorreu sem que fosse possível efetuar um processo de avaliação sobre a implementação e seus resultados, desconsiderando o esforço empreendido pelas IES formadoras.

Essa nova Resolução de 2019 apresenta ainda novo prazo de até dois anos, ou seja, até dezembro de 2021, para que as IES implantem as Diretrizes definidas e instituídas por ela.

Assim, as reflexões empreendidas nesse artigo tomam as legislações de 2015 e de 2019 como pontos de partida, reconhecendo que ainda falta um estudo mais detalhado e uma aplicabilidade delas junto aos cursos de formação para uma maior apropriação e análise quanto aos seus elementos constitutivos.

Nesse tocante, percebe-se que as políticas educacionais recebem interferências diretas do cenário mercadológico internacional, a exemplo da crise da década de 70, que refletiu na diminuição, no campo educacional, dos investimentos na área da educação, em decorrência da globalização e do livre comércio. Tais interferências fizeram emergir a demanda por profissionais mais produtivos e especializados em uma determinada técnica, desse modo, as práticas educacionais desenvolvidas alcançavam diretamente a produção das subjetividades do professor e de seu trabalho.

Ao longo da sequência histórica de formação docente, observa-se desde uma formação religiosa, voltada para os dogmas da igreja, passando por professores laicos, de responsabilidade estatal, o que promoveu, devido à falta de valorização profissional, em ocupação aleatória e, muitas vezes, falta de opção melhor. Acredita-se que a atuação do professor deve ter caráter intencional e valoroso.

Atualmente, a concepção dos saberes e das técnicas fez ressurgir certo interesse pela prática educativa, não mais sob a responsabilidade religiosa ou estatal, e sim, enquanto interesse pessoal. Ocorreu a implementação das técnicas pedagógicas, diferentes métodos e concepções de ensino, bem como sucedeu a ampliação do currículo educacional. Desta forma, a docência afigurou-se em um ofício destinado a especialistas. Ao final do século XVII, o Estado estabeleceu as competências necessárias à docência, reconhecendo

a profissionalização docente, por meio da intencionalidade política dos processos sociais que envolvem o fazer docente, como forma de valorizar a educação. Frente a isso, Nóvoa (1995, p. 25) destaca que o desenvolvimento de técnicas e materiais de auxílio pedagógicos visam “[...] assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente e estão na origem da institucionalização de uma formação especializada e longa, característica que sempre estará presente neste processo”.

As instituições de formação docente passam a ocupar uma posição centralizada na produção de saberes da profissão docente, seja ela como definem alguns autores, pesquisadora ou profissional, de forma a operar substancialmente no processo de construção pedagógica. Com o modernismo, inaugura-se outro saber e pensar humanos, que sofrem transformações advindas das descobertas científicas. E então, a partir do século XX, a adesão à profissão docente torna-se coletiva, ou seja, passa a ser impulsionada pela expansão da escolarização social, de grandes avanços territoriais, ainda insuficientes para atual demanda populacional, mas de relevante progresso em termos espaciais, sendo os professores, os protagonistas educacionais.

A profissão que era predominada pelo conhecimento objetivo, formal e conservador, passa a ser um pouco mais flexível e dinâmica, uma vez que o aluno, cada vez mais, é reconhecido por sua importância no processo de ensino e aprendizagem, não cabendo mais a transmissão do conhecimento, o que a internet já transmite a eles, esgotando as possibilidades do ensino puramente tecnicista, cedendo espaço a uma prática que possibilita a formação crítica, ética, transformadora, autônoma e emancipadora, como vislumbrava Adorno (1995).

A aprendizagem pela interação, conforme considerado por Vygotsky (1987), amplia a capacidade de influência e diálogo entre alunos e professores, o que exige do professor domínio de saberes múltiplos e de reflexão sobre a ação. Por isso, as ações formativas

devem ter como visibilidade a capacidade em promover a criticidade e a reflexão docente sobre as práticas educativas, de modo a criar situações em que os alunos diante das informações que lhes são anunciadas a todo tempo, possam também agir com criticidade. Para Imbérnon (2001, p. 16) “a aquisição de conhecimento por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionalmente pela organização da instituição educacional em que esta é exercida”.

A formação docente transcende o domínio das técnicas, dos conceitos e das normas, é necessária uma relação de proximidade com o currículo e tudo o que o cerca, de forma a refletir e estruturar ações e planejamento para a resolução de situações-problemas que possam vir a surgir. A capacitação docente deve considerar o professor enquanto agente de transformação, aquele que é o mediador da aprendizagem, que estimula e intencionalmente cria estratégias que estimulam o pensamento do aluno, promovendo o envolvimento discente, docente e comunidade educativa.

Trata-se de formar um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos e concepções alternativas de formação (Imbérnon, 2001, p. 39).

Além disso, deve ultrapassar a formação puramente profissional, uma vez que ela extrapola os limites espaciais educacionais, visto que a formação deve suscitar em cada professor a ser um agente de mudança social. Infelizmente, o que é possível presenciar, ainda, são os profissionais com formação incompleta, contraditória, antagônica aos ideais de educação libertadora. Espera-se que à luz de Adorno (1995), seja possível evitar novas barbáries e promover a emancipação dos sujeitos.

Como metodologia, consideramos que a formação docente pode ser apontada em dois ciclos: o inicial e o continuado. Contudo, observa-se que ambos, apesar de terem a qualificação como foco e os mesmos sujeitos enredados, acontecem em momentos históricos distintos, cada um com sua singularidade. Desta forma, concebemos a formação continuada como elemento de atualização e complementação, que quadrará como base metodológica deste artigo: a formação continuada configura-se então, um elemento préstimo para a concretização da política educacional, estruturada juntamente à formação inicial, melhores condições de trabalho, reconhecimento profissional, salários e demais elementos que abarcam o fazer pedagógico, que aqui serão compreendidos como continuidade da formação profissional. Concentram-se a esses conceitos, a imprescindibilidade de refletir acerca da formação docente, enquanto ação das coletividades, para que não seja circunscrita apenas na individualidade do sujeito escolar.

Para elucidar o exposto, pode-se fazer referência ao posicionamento de Veiga (2008, p. 16-17), que considera que a formação docente “é uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorre dessa formação será necessariamente coletivizada. Não é uma construção isenta de conflito, mas torna-se mais produtiva se e quando partilhada”.

Serão analisados os conceitos de formação ofertados ao longo dos anos nos documentos oficiais nacionais, base das políticas públicas educacionais. Para isso, na primeira seção apresentaremos o panorama da formação docente nacional e discorreremos acerca da prática educativa do professor, bem como as habilidades e competências necessárias no século XXI.

Em seguida, na segunda seção, abordaremos os conceitos sobre Identidade própria do Magistério para a Educação Básica, que pressupõe que o processo de escolarização massificado apontou para uma necessidade de formação docente, para que então fosse possível atingir a diligência dos segmentos sociais atuais, que passaram a integrar os espaços escolares.

Para investigar a relação da Educação Básica com a universidade na perspectiva de articulação entre ambas, na terceira seção apontaremos como é a realidade brasileira nos cursos de Licenciatura. Por fim, concluiremos refletindo sobre como se dá a relação entre a formação docente e a realidade, procurando apontar alguns direcionamentos para essa reflexão e ação docente.

O PANORAMA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

No Brasil e no mundo existe, ainda, a presença de uma dicotomia entre o professor pesquisador e o professor profissional. Decorrente da trajetória histórica de divisão de trabalho em diferentes profissões, que de um lado existia a função do pensador, do idealizador; e do outro, a figura do aplicador e do executor. Do mesmo modo ocorreu na prática, em que o professor, na sala de aula, representa a figura do técnico, ao passo que nos laboratórios e escritórios, há a récita do professor pesquisador, que elabora, mesmo sem abarcar a prática, as teorias da educação, como assevera Tardif (2014).

Essa fragmentação do saber fazer e do saber teórico apresentou e permanece a apresentar um distanciamento entre a pesquisa e a prática, em um momento histórico em que a proposta educacional é que a teoria seja aliada à prática, ou seja, que os pesquisadores e professores elaborem e executem juntamente, teoria e prática. Nesse enlace, as diretrizes da educação regulamentam para a formação do professor inicial, continuada ou segunda licenciatura, na Educação Básica, a integração entre os “docentes da instituição formadora aos professores das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre a Educação Superior e a Educação Básica”, conforme consta no artigo 9º da Resolução CNE nº 2/2019.

No tocante à questão sobre a articulação entre Educação Básica e Ensino superior, Tardif (2014, p. 230) acrescenta:

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Nesse viés, a pesquisa em educação entende, aqui, como Educação Básica aquela que considera o professor não como um objeto de estudo, mas, sim, concebido na sua subjetividade perante o diálogo entre conhecimento e o saber-fazer. A teoria aliada à prática inicia-se quando o professor, em sua essência, faz uma reflexão crítica sobre a sua prática (Freire, 2014). O que exige a capacidade requer um ato “de refletir sobre a prática cria diálogos com outras práticas, num movimento em que a palavra converge a outras palavras”, segundo Goulart (2016, p. 176). Por essa razão, a consciência, esta reflexão crítica sobre a prática, de acordo com Freire (2014), deve ser iniciada na formação docente, em prol de assimilar os saberes fundamentais, entendendo que ensinar não se trata de depositar conhecimento em seus alunos.

Em linhas gerais, a mudança do comportamento do professor em sala de aula depende de um autoconhecimento e da compreensão de suas práticas. Assim, essas práticas, feitas algumas vezes instintivamente, podem passar a ser compreendidas por meio, também, da teoria. Além do mais, assegurar que alguns saberes foram apreendidos na formação docente pode diminuir o abismo entre a teoria e a prática, quando esses futuros professores ingressarem na sala de aula. Para Tardif (2014), o saber dos professores deve ser compreendido e estudado dentro de uma conceituação e metodologia de dimensão argumentativa, abarcando a sua razão prática. E, ainda, todo o constructo teórico das práticas deve ser questionado e fixado aos limites do objeto.

Na medida em que a prática do professor é por ele mesmo questionada e discutida com seus pares, há uma conscientização mútua. Ainda que o professor realize suas atividades como uma rotina, se ponderado os seus métodos, há possibilidades de serem revistos, validados ou até incrementados. Além disso, na construção de um conhecimento baseado em uma teoria, as pesquisas sobre educação devem ter um objeto bem delimitado, para que não se incorra em erros ou deduções superficiais.

Nas diversas pesquisas dessa área, o docente, na sua subjetividade, tem sido considerado pelos aspectos da cognição, da interação e da fenomenologia. Tardif (2014) auxilia a compreensão destas dimensões ao explicar acerca de cada uma delas, a saber: como ciência cognitivista, baseada em estudos da psicologia, em que se pode ter o entendimento dos saberes procedimentais ou instrumentais; ou, uma dimensão socioconstrutivista, com a representação mental; enquanto no interacionismo e na etnometodologia, numa perspectiva sociológica, vê-se o professor baseado nos processos de comunicação e interação cotidiana. Por fim, a visão da fenomenologia, em que o professor é visto sujeito a partir dos seus relatos e metáforas pessoais.

Ainda sobre as pesquisas sobre a prática e os saberes dos professores, existem diversas vertentes, e apesar de serem estudos considerados recentes, já apresentam saturações. Dois excessos podem ser trazidos pelas assertivas a seguir: “o professor é um cientista” (Tardif, 2014, p. 191), e “tudo é saber” (Tardif, 2014, p. 191). Assim, nem todo professor é um cientista, pois para que seja caracterizado como tal, precisa passar sua prática por um rigor metodológico e teórico que no dia a dia de sala de aula pode ser esquecido. Apesar do exposto, existem ainda os professores pesquisadores que tentam articular a teoria e a prática. Entretanto, pode-se afirmar, segundo Tardif (2014) que nem tudo é conhecimento. Algumas práticas podem ser advindas de uma tradição, mas não significa que todo ato foi necessariamente previamente pensado e atingido o objetivo inicial.

Na sociedade complexa em que se vive, o professor tem que produzir novos saberes a cada instante. Em decorrência da velocidade em que as informações são difundidas, questiona-se até que ponto as formações inicial e continuada estão sendo efetivas para preparar os professores? Tais professores possuem competências para lidar com os alunos do Século XXI?

A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR: HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS NO SÉCULO XXI

Tardif (2014) sugere que, para perceber a prática educativa, deve-se dividi-la em três concepções: a primeira associada a uma arte; a segunda à técnica guiada a valores; e, a terceira associada a uma interação. Nesta perspectiva, a arte de educar retoma o ideal da Grécia Antiga, em que a formação do indivíduo está relacionada com o desenvolvimento humano na sua totalidade. Enquanto a técnica guiada a valores, deve realizar sua prática a partir do conhecimento científico. Por fim, a interação corresponde ao diálogo, à associação dos alunos ao processo pedagógico.

Como se nota, existe uma sistematização para compreensão da prática pedagógica do professor que, usualmente, percebe-se no próprio professor, inclui um pouco dos elementos da interação, da arte e da técnica. A prática educativa pode ser sistematizada, dividida em diferentes abordagens, mas bem se sabe que, na realidade, assim como o professor tem saberes diversos, o seu objeto de trabalho são alunos, que, por sua vez, também são heterogêneos. A sua prática pode registrar marcas de um modelo pedagógico; no entanto, é amplamente heterogênea, o que pressupõe ao professor um saber plural, o que Tardif (2014) denomina de “saber-ensinar na ação”.

Os saberes que o professor adquire ao longo da sua escolarização, desde os bancos escolares até a sua prática pedagógica em sala de aula, constituem-se pontos norteadores que orientam o professor a criar metodologia e estratégias de ensino mais adequadas, conforme a realidade de sua turma. Nesse período, a troca de experiências com seus pares se torna um recurso importante para a construção do seu saber ensinar na prática. Independente do viés marcante da prática educativa, a ética se perpetua em cada um desses momentos e representa, não só o desenvolvimento do ofício respeitando as normas, como também a responsabilidade perante o outro (Tardif, 2014; Freire, 2014).

É certo que os profissionais da educação assumem novos papéis na sociedade globalizada e digital. Há alguns anos, o professor, que era o centro do processo de ensino-aprendizagem, detinha o conhecimento que era transmitido para os alunos, em um modelo de educação tradicional, conforme aponta Mizukami (1986). Entretanto, hoje, as tecnologias de informação e comunicação fazem o papel de transmissão das informações. Assim, segundo Gadotti *apud* Alves (2014, p. 6), o professor “deixará de ser um lecionador, para ser um organizador do conhecimento da aprendizagem”.

Nesse sentido, o educador precisa desenvolver algumas competências e, preceitua-se que, somente aliando a teoria e a prática, e a partir da pesquisa científica, será possível obter resultados relevantes para uma formação docente de qualidade, promovendo aos alunos a criticidade, a capacidade de reflexão e transformação do mundo.

Gatti (2014) questiona se os currículos atuais, fragmentados e abstratos, na formação inicial, preparam os futuros professores para lidar com os alunos, sujeitos complexos e reais. A Resolução CNE nº 2/2019 aponta que a formação docente deve estar alicerçada na aquisição de competências gerais e competências específicas e habilidades correspondentes a elas, conforme a BNC-Formação

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.

Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação (Brasil, 2019, p. 2).

As competências gerais para a docência versam desde a compreensão e utilização dos conhecimentos, historicamente construídos, para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante, passando pela valorização, incentivo às diversas manifestações artísticas e culturais e utilização de diferentes linguagens para expressão, até o conhecimento e cuidado com a saúde física, emocional, o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação. Enquanto as competências específicas voltam-se para o conhecimento, a prática e o engajamento profissional.

Ainda que a atual Resolução trate, especificamente, da formação inicial de professores, não podemos esquecer a importância da formação continuada para o exercício da docência, aliada à formação inicial, em um contínuo processo de ação- reflexão-ação, que busca seu conteúdo no encontro da prática pedagógica com o conhecimento teórico. Em seu artigo 6º, inciso VII, a Resolução aponta como princípio da política de formação de professores a articulação entre a formação inicial e a formação continuada e apresenta o entendimento de que

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (Brasil, 2019, p. 3).

A Resolução nº 2/2015 também trazia em seu art. 3º apontamentos sobre as formações, indicando a formação inicial como momento de preparação para a docência, enquanto a formação continuada como desenvolvimento na função de professor, nas diversas formas e modalidades existentes, no extenso país, que é o Brasil. Abordava, ainda, a educação não só como as atividades que ocorrem no âmbito escolar, mas também nos demais grupos e instituições sociais.

Logo, percebe-se o intenso movimento de reformas e regulamentações para a formação dos profissionais, reformas essas que apresentam aspectos positivos e negativos.

Como aspectos positivos, tem-se: uma maior seriedade e a elevação da qualidade na formação de professores nas universidades, parcerias bem-sucedidas entre escolas e universidades, bem como o crescimento da produção científica dedicada ao tema, além do financiamento em partes (Tardif, 2014).

Por sua vez, apresentam-se os aspectos negativos, como: a falta de investimento suficiente para uma reforma de qualidade, que acarreta uma sobrecarga ao professor, já que além de aplicar a inovação, está fadado a continuar com o modelo antigo; as parcerias entre escola e universidade ainda insuficientes; um currículo pragmático em detrimento de disciplinas fundamentais ou por trazer currículos fragmentados e especializados; e, também, pela função de professor, muitas vezes, não ter tempo para participar com seus pares de discussões e estabelecendo-se a continuação de um modelo individualista (Tardif, 2014).

No Brasil, a questão do financiamento da educação, que foi uma estratégia política do governo, com a abertura das universidades e investimentos em pesquisas, hoje, *a contrario sensu*, passa por uma reforma, com a promulgação da Emenda Constitucional 95/2016 que instituiu um novo regime fiscal no país. De acordo com o texto aprovado,

os gastos federais ficarão congelados pelos próximos vinte anos, sendo atualizados apenas pela inflação do ano anterior, com base na variação do Índice de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA. Os impactos dessa Emenda vão além da simples mudança no regime fiscal da União. Mesmo que sua vinculação seja apenas para a esfera federal e que as transferências de recursos da União para estados e municípios e as verbas para o Fundeb estejam salvaguardadas de seu escopo, a partir dessa Emenda mudanças nas leis nacionais, estaduais e municipais serão obrigatórias para enquadrar na nova regra os orçamentos de todas as instâncias de poder (Cabral; Bastos, 2019, p. 110).

E, nesse diapasão, ainda no mesmo governo tem-se mudanças curriculares nas instituições de Ensino Superior para atender a nova demanda criada por tais atos, bem como as novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

A par disso, faz-se necessário entender a amplitude e aplicação da Resolução do CNE nº 2 de 2015, antes vigente, em que os cursos em funcionamento, em formação docente, deveriam se adaptar até 2018, para os ingressantes, a partir dessa data, nos cursos de licenciatura e com atuação no magistério, conforme prevê no seu artigo 22. E, agora com a Resolução CNE nº 2 de 2019, que obrigará os sistemas de educação e as instituições de formação de professores a reformularem seus projetos de cursos e formação em atendimento aos preceitos nela instituídos, sem nem ao menos terem tido tempo de avaliar as alterações já realizadas.

Logo, o que se propõe é refletir sobre as alterações significativas que devem ocorrer na formação de modo a entender a aproximação entre a teoria dos pesquisadores e a prática do professor em sala de aula. Nesse sentido, as Resoluções citadas trazem como uma de suas justificativas a articulação entre teoria e prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial para o exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa.

Com isso, pretende-se a quebra da concepção de que o conhecimento produzido pelas pesquisas não tem relação com a realidade escolar (Tardif, 2014). A implementação de novas matrizes curriculares em cursos de licenciatura vai criar oportunidades para os futuros professores desenvolverem habilidades profissionais completas ou apenas repetirão a visão pragmatista? A instituição de competências gerais e específicas vinculadas ao trabalho no âmbito da BNCC trará contribuições para o fazer pedagógico dos professores?

Na realidade, o que se busca é uma formação do sujeito na sua integralidade e que ele adapte o conhecimento de acordo com as variações locais e para práticas cotidianas. Segundo Tardif (2014, p. 283), "os currículos universitários ainda são demasiado fragmentados, baseados em conteúdos demasiado especializados, oferecidos em unidades de ensino de curta duração e sem relação entre elas, com pouco impacto nos alunos". O futuro professor deve, sim, conhecer algumas especificidades de sua área para poder aplicá-las na prática. Mas aconselha-se um estudo cuidadoso na mudança dos currículos de formação inicial de professores para que uma profissão de formadores não seja tida como tecnicista.

É, nesse sentido, que a interpretação das legislações que regulamentam a formação de professores não deve se focar em um positivismo extremo ao aplicar a letra fria da lei, mas, sim, que a alteração dos currículos abranja as especificidades locais e profissionais e, também, reflita a preocupação com o indivíduo integral.

IDENTIDADE PRÓPRIA DO MAGISTÉRIO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

O processo de escolarização em massa, que chegou tardiamente no Brasil, representou uma necessidade de formação de professores para atender a demanda dos novos segmentos sociais que ingresavam nos bancos escolares. Foi nesse momento que a capacitação de profissionais começou a ser vista, já que não estava produzindo uma formação de qualidade, conforme os estudos apontados por Gatti (2014).

A autora ainda afirma que atualmente, a necessidade do mercado de ter pessoas capazes de decodificar e interpretar informações, serem criativas, proativas, ter domínio de saberes diversos e ainda com os recursos tecnológicos, coloca novamente a educação e a formação de professores em destaque.

Para desenvolver habilidades e competências em alguém, o professor deve estar bem preparado. Por isso que os princípios da formação de profissionais do magistério da Educação Básica preceituam, no artigo 6º da Resolução CNE nº 2/2019: a) a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado; b) a valorização da profissão docente; c) a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica; d) a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes; e) a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente; f) a equidade no acesso à formação inicial e continuada; g) a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; h) a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente; i) a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura; e j) a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

No entanto, não é isso o que efetivamente acontece nas licenciaturas no Brasil:

A formação para a prática da alfabetização e iniciação à matemática e às ciências naturais e humanas é precária, como também é precária a formação para o trabalho docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Há quase ausência nesses cursos de formação em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações. De modo geral, nas ementas dos currículos das licenciaturas encontram-se, nos fundamentos educacionais, proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida (Gatti, 2014, p. 39).

Os currículos são superficiais e pouco se aprofundam em questões relevantes para a profissão em questão, mas isso decorre de um histórico de redução de carga horária, o próprio surgimento da licenciatura substituindo alguns cursos de bacharelado e as questões mercadológicas e de desvalorização da referida profissão.

A atual Resolução CNE nº 2/2019, que ainda é objetivo de estudo por parte das IES e ainda não foi implementada na prática, estabelece para os currículos de formação de professores para a Educação Básica que:

Art. 10 - Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, escolas e práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019, p. 5-6).

As diretrizes dão autonomia às instituições de Ensino Superior para elaboração de suas ementas e o que se observa em alguns momentos é a total contrariedade entre o currículo e as propostas político-pedagógicas ou, também, atividades de enriquecimento curricular que não descrevem claramente os seus objetivos, muitas vezes, repetindo a letra da lei, sem menor identidade com o curso e com a regionalidade, afirma Gatti (2014).

Ainda, é importante que o currículo e o projeto formativo considerem as propostas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da IES, que promovam de fato uma articulação entre as instituições formadoras e os sistemas de Educação Básica, para que tenham domínio dos conteúdos específicos das áreas de atuação, metodologias e fundamentos, entre outras.

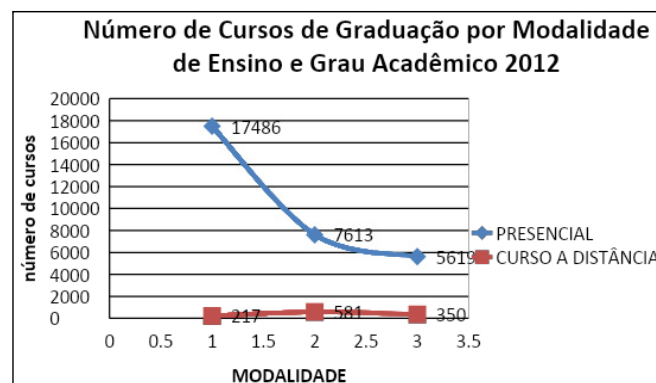
REALIDADE BRASILEIRA NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Os últimos dados disponíveis no Censo sobre a Educação Superior são de 2013. Além disso, Gatti (2014) fez o levantamento de dados de 2009, 2010 e 2011 e observou que a grande maioria dos cursos e das matrículas em licenciaturas está nas instituições privadas de ensino superior e que o crescimento das matrículas nos cursos que formam professores vem sendo proporcionalmente muito menor do que o crescimento constatado nos demais cursos de graduação. Na sequência temporal 2001-2011, há uma visível migração dos cursos de licenciatura para o regime a distância, o que não ocorre na mesma proporção com outros cursos de graduação.

Gatti (2014) constatou que, até o ano de 2011, teve um baixo índice de cursos de licenciaturas comparado com o bacharelado; que as licenciaturas tiveram maior quantidade de cursos em instituições particulares; e que houve um aumento de procura de licenciaturas na modalidade a distância.

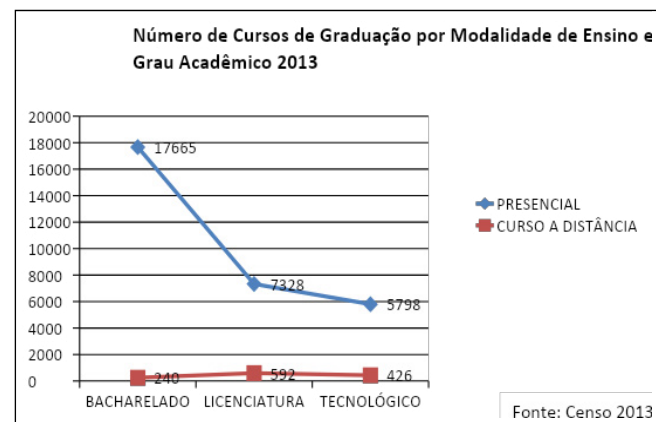
A seguir, os Gráficos 1 e 2, respectivamente, de 2012 e 2013, sobre os cursos de graduação e modalidades para averiguação se o quadro permanece o mesmo:

Gráfico 1 – Dados dos cursos de graduação 2012



Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados do Censo (2013).

Gráfico 2 – Cursos de graduação 2013

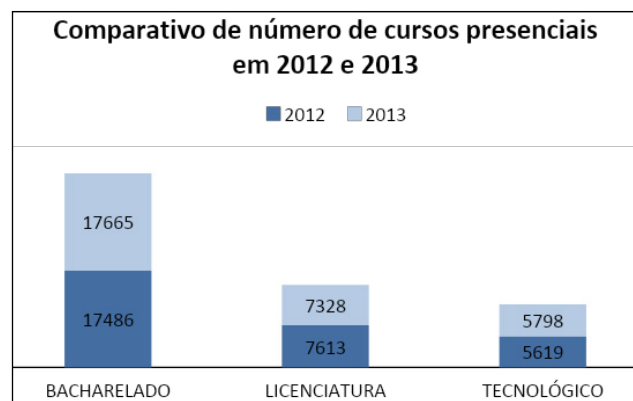


Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados do Censo (2013).

Nota-se que o índice dos cursos presenciais se apresenta em queda, ao passo que a formação a distância demonstra um crescimento constante.

Ao analisarmos o Gráfico 3, os números comparativos entre os cursos tornam-se mais evidentes:

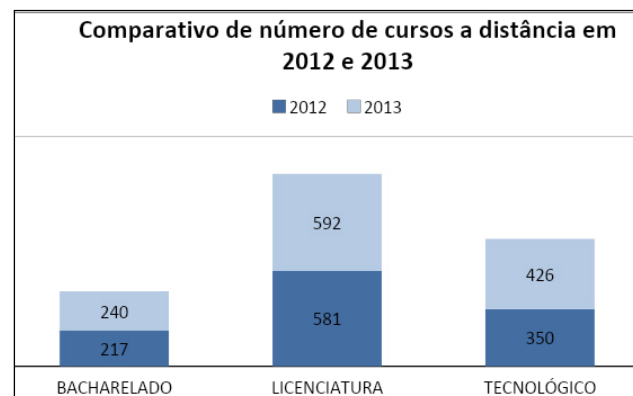
Gráfico 3 – Dados comparativos cursos presenciais



Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados do Censo (2013).

Por meio da análise comparativa dos cursos presenciais, é possível afirmar que a formação nos cursos de bacharéis é superior aos cursos de formação tecnológica e das licenciaturas. No Gráfico 4, é realizado um comparativo entre os números de cursos a distância:

Gráfico 4 – Dados comparativos cursos a distância



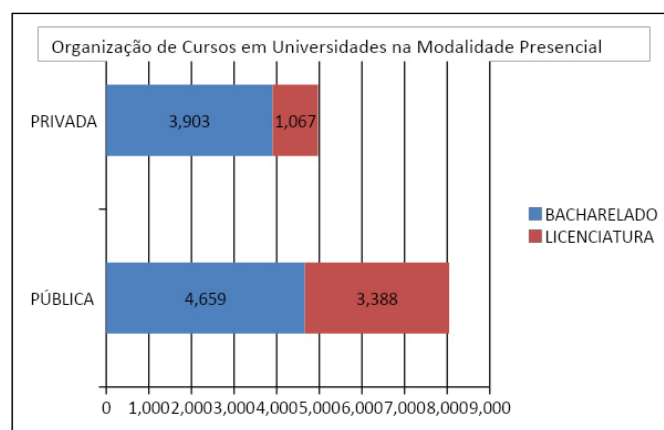
Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados do Censo (2013).

Nota-se que entre estes dois anos, 2012 e 2013, os cursos de Licenciatura a distância cresceram exponencialmente, o que sugere novas relações entre os processos de ensino e aprendizagem.

Prevalece, portanto, o entendimento de que o número de graduações em bacharelado é mais que o dobro dos cursos de licenciaturas, também nos anos de 2012 e 2013. E que os cursos na modalidade a distância têm mais procura em licenciaturas do que nas demais graduações.

O Gráfico 5, abaixo, demonstra a organização dos cursos nas universidades, na modalidade presencial:

Gráfico 5 – Organização de curso presencial

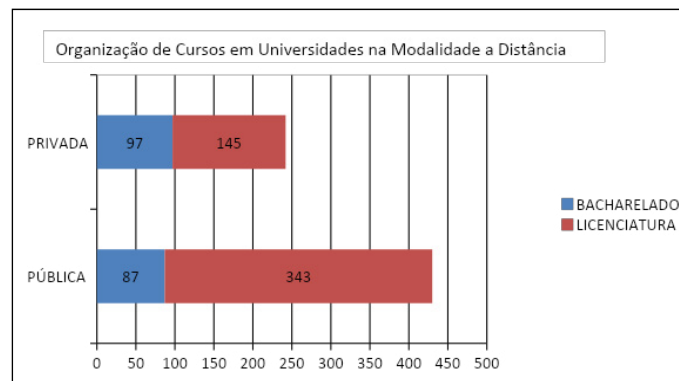


Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados do Censo (2013).

Observa-se nas instituições públicas (tabela em anexo com divisão entre Federal, Estadual e Municipal) que a modalidade presencial tem certo equilíbrio entre os cursos de graduação, de licenciatura e de bacharelado. Contudo, o mesmo não ocorre nas instituições particulares nos cursos oferecidos presencialmente. Nota-se que a graduação em bacharelado é mais que o triplo dos demais valores apresentados.

O Gráfico 6 demonstra a organização dos cursos nas universidades, na modalidade a distância:

Gráfico 6 – Organização de cursos a distância



Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados do Censo (2013).

Por sua vez, são apresentados os cursos ofertados na modalidade a distância e nota-se que em ambas as instituições, pública e privada, o número de licenciaturas é maior que o bacharelado. Sendo que nas instituições públicas (tabela em anexo com divisão entre Federal, Estadual e Municipal), o número se apresenta bastante elevado em comparação com os demais cursos de licenciaturas das universidades particulares, bem como o número de cursos de bacharelado de ambas as instituições.

CONCLUSÃO

A formação docente pode ser considerada um dos pilares para uma educação de qualidade, para que se alcance efetivamente a educação promotora da emancipação e autonomia do sujeito. É preciso assegurar aos profissionais da educação uma formação

que os habilite amplamente, tanto aqueles que já atuam no mercado de trabalho educacional, bem como os futuros profissionais, uma vez que todos eles prepararão os futuros atores sociais das mais diversas áreas de nosso país. Só a partir de uma mão de obra qualificada – entendemos aqui que a palavra qualificação se opõe à semiformação; ela compreende, em seu sentido pleno, a libertação, a reflexão, a criticidade e autonomia – será possível acabar com o ensino reprodutor e promove o ensino verdadeiramente reflexivo.

Nesse sentido, também são importantes as ações que visam reduzir o distanciamento entre a teoria e a prática. Apesar de ser questionável esta imposição, ainda existem políticas públicas que, se aplicadas, tendem a diminuir esse conceito estigmatizado entre professor pesquisador e o professor profissional, concedendo a ambos a capacidade de transformação social, por meio de um trabalho em conjunto.

Assim, há de se reconhecer a importância de investimentos tanto na formação inicial como na formação continuada, que, por meio de uma leitura reflexiva das Diretrizes de formação de professores, se fez necessária para compreender a relação existente entre a formação docente e a realidade formativa e escolar.

Essa Diretriz pretende que cada Instituição de Ensino Superior tenha autonomia para alterar seus currículos e que atenda às particularidades de cada região, oportunizando a construção de um currículo menos fragmentado e preocupado com a reprodução tecnicista, possibilitando maior adequação curricular, voltada às peculiaridades locais e promovendo a formação integral dos alunos. Em outro sentido, também aponta para a presença e cumprimento, nessa formação, de competências gerais e específicas para a formação que coadunem e estejam em consonância com a BNCC para a Educação Básica, enfatizando preceitos práticos em detrimento dos teóricos. Enfatiza a crítica de que a formação de professores não pode se restringir à preparação para a implantação de uma política curricular nacional e não se limita à aquisição de competências, mas envolve a profissionalização em todas as suas dimensões.

Quanto à formação superior do professor, percebeu-se que a procura pelas licenciaturas aumentou consideravelmente na modalidade a distância (fomentada por diversas legislações), principalmente entre as universidades particulares. Essa ampliação atende aos requisitos do mercado e, *contrario sensu* da legislação brasileira, mantém a reprodução de saberes historicamente presentes, ou seja, com currículos desencontrados da realidade profissional, o que faz perpetuar a relação discrepante entre os conhecimentos que se aprende na universidade e os conhecimentos necessários à prática docente.

Portanto, as imposições normativas, algumas vezes, são contraditórias com o momento histórico-social em que se vive. Na tentativa de atender à demanda da referida resolução, objetiva-se que a ação docente torne-se mais significativa, apresentando currículos personalizados, de acordo com as especificidades regionais, assim como um Projeto Político Pedagógico que deve ser concebido de forma participativa, isto é, envolvendo os diversos segmentos da comunidade educativa e das áreas profissionais, para que não se torne mais um documento burocrático e sem prática, mas sim um documento que formaliza a ação coletiva em prol de uma educação emancipatória.

É por esta perspectiva que se propõe a aproximação da teoria e da prática, seja por meio dos estágios supervisionados, seja através dos projetos, pela observação ou pela aplicação da teoria na prática, o que permitirá que os profissionais possam refletir sobre suas práticas, reelaborá-las e torná-las meios possíveis de formação dos agentes de transformações sociais. O que exige uma ação constante de “ir e vir de um processo de construção, reconstrução ou desconstrução de um diálogo interior, permitindo que os sujeitos se formem e se constituam para, assim, contribuírem de modo significativo no processo de formação do outro” (Goulart, 2016, p. 723).

REFERÊNCIAS

ADORNO, W. Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES, Elaine Jesus. **Literacia digital de professores: competências e habilidades para o uso das TDIC na docência**. Braga: EdUECE, 2014. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52178/1/Literacia%20digital%20de%20professores%20-%20atas_challenges_2015.pdf Acesso em: 28 jun. 2018.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo da Educação Superior: 2013 – Dados Gerais: Cursos. Brasília, Inep, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf Acesso em: 28 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução do nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução do nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2019.

CABRAL, Giovanna Rodrigues; BASTOS, Renato Saldanha. Gestão da educação pública municipal em tempos de crise: Desafios e perspectivas. In: ASSIS, Marcelise Lima de; SILVA, Andréa do Nascimento Mascarenhas. **Educação e crise política**. Alagoínhas: Bordô-Grená, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira Goulart. Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 705-726, jul./set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4969/4936> Acesso em: 28 jun. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina M. (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ANEXO

Tabela 1 – Instituições de Ensino em níveis Federal, Estadual e Municipal

Os valores apresentados nas totalizações abaixo refletem os filtros escolhidos									
Ano Censo	Organização Acadêmica	Modalidade Ensino	Nome Grau Acadêmico	Número de Cursos					
				PÚBLICA			Total	PRIVADA	Total
				FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL		PRIVADA	
2.013	UNIVERSIDADES	PRESENCIAL	BACHARELADO	2.928	1.296	435	4.659	3.903	3.903
			LICENCIATURA	1.502	1.698	188	3.388	1.067	1.067
		Total		4.430	2.994	623	8.047	4.970	13.017
		CURSO A DISTÂNCIA	BACHARELADO	58	19	10	87	97	97
			LICENCIATURA	215	112	16	343	145	145
		Total		273	131	26	430	242	672

Fonte: elaborado pelas autoras a partir dos dados do Censo (2013).

4

*Celma Alves Fonseca Vilela
Hans Henrique S. Mendonça
Carlos Betlinski*

EDUCAR PELA PESQUISA: UMA REALIDADE POSSÍVEL?

INTRODUÇÃO

Pesquisar é uma atividade comum no dia a dia das pessoas, mesmo quando essas não apresentam consciência de que o fazem. Para exemplificar tal situação, Bagno (2009, p. 16) salienta que

ler a bula de um remédio antes de tomá-lo é pesquisar. Recorrer ao manual de instruções [...] também. Remexer papéis velhos atrás daquela preciosa receita de bolo [...] é fazer pesquisa. E a eterna dificuldade de consultar um dicionário ou um catálogo telefônico é ou não é uma tarefa de pesquisa?

Porém, esses tipos de pesquisa são rudimentares, ocorrem de forma esporádica, visam atender necessidades básicas e as pessoas nem os consideram como pesquisa, pois o termo é mais utilizado ao se fazer referência a escola. Assim, no cenário escolar é comum ouvir professores dizendo que prepararam pesquisa para seus alunos realizarem e, em contrapartida, alunos declarando que têm pesquisa para desenvolverem em casa.

Uma vez que a atividade de pesquisa é utilizada preponderantemente no ambiente escolar, este capítulo tem como objetivo averiguar se a tese central defendida por Pedro Demo (2011), de que a pesquisa deve ser a base da Educação Básica, e não a aula, encontra eco nos estudantes que concluíram esse nível educacional e ingressaram em cursos de licenciaturas, objetivando a docência.

O caminho metodológico percorrido é de natureza qualitativa e de cunho exploratório, delineado na forma de estudo de campo, cujos dados coletados originam de questionários aplicados a graduandos de cursos de licenciatura de uma universidade federal de Minas Gerais e, os resultados obtidos, analisados mediante a técnica de análise do discurso.

Esse estudo faz-se relevante, uma vez que os conhecimentos assimilados pelos alunos encontram-se cada vez mais superficiais, desconexos com a realidade, pouco contribuindo para o progresso intelectual dos mesmos. Essas características suscitaram nos autores deste capítulo questionamentos sobre como tem sido realizado o trabalho pedagógico nos ambientes escolares e, principalmente, como tem sido trabalhada a pesquisa na Educação Básica, uma vez que a teoria que fundamenta o uso da pesquisa na escola defende que essa prática pode conduzir a um conhecimento aprofundado e crítico dos temas estudados. Porém, se o professor abrir mão de seu papel de orientador da aprendizagem, ocorre exatamente o contrário. Nesse sentido, Bagno (2009, p. 14-15), explica que

se o professor abrir mão de seu papel fundamental de orientador da aprendizagem de seus alunos, estará se responsabilizando pelo que vier a acontecer com eles ao tentarem atravessar esse labirinto [de informações diversas], que na verdade é um grande campo minado. [...] muito [...] do que anda solto por aí disfarçado de 'informação' não passa, na verdade, de 'bombas' de inutilidades, modismos, pseudo-ciências, superstições, futilidades.

Nesta perspectiva, esse campo minado de informações, quando não orientado e problematizado pelo professor, leva os alunos a consolidarem informações falsas, superficiais ou supérfluas, ou seja, levam-nos à semiformação. O sério é que, "infelizmente, a grande maioria dos nossos professores [...] não estão muito preparados para assumir essa tarefa de orientadores" (Bagno, 2009, p. 15), pois apenas transmitem conteúdos aos alunos. Diante desses dois posicionamentos, faz-se necessário este estudo no sentido de obter indícios de como a prática de pesquisa é desenvolvida nas escolas contemporâneas.

Para isso, o corpo da pesquisa é constituído por duas partes distintas que se complementam: a primeira, o desenvolvimento de um quadro teórico baseado no texto *O desafio de educar pela*

pesquisa na Educação Básica, de Pedro Demo (2011); a segunda, o resultado da análise realizada sobre os dados coletados no questionário aplicado, em consonância com os preceitos fundamentados nos estudos de Demo.

A expectativa ao redigir este capítulo é esclarecer se, na prática, o trabalho com pesquisa na Educação Básica atende aos pressupostos teóricos estabelecidos pela literatura que fundamenta o tema. O resultado é relevante para profissionais que trabalham na educação, pois oferece subsídios para que estes contraponham suas posturas diante da atividade de pesquisa com os resultados obtidos neste estudo e com a fundamentação teórica que o incorpora. Dessa forma, poderão refletir sobre suas práticas docentes, agregar novos conhecimentos sobre o assunto, transformar conhecimentos já assimilados e consolidar suas práticas em prol de um verdadeiro aprender a aprender.

FUNDAMENTOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DO EDUCAR PELA PESQUISA

A pesquisa escolar é um tema polêmico que permeia o ambiente educacional contemporâneo e consiste em um dos maiores desafios enfrentados tanto por educadores quanto por alunos, uma vez que sua prática tem proporcionado problemas diversos e gerado variados níveis de estresses: professores dando pesquisas para adiantarem o conteúdo curricular que necessitam trabalhar, alunos se queixando por terem que fazer pesquisa, pais reclamando que os professores não orientam os filhos sobre os passos da pesquisa, entre outros. Se essas situações ocorrem, como, na prática, essas pesquisas são elaboradas pelos professores e realizadas pelos alunos? São pesquisas científicas ou não?

Antes de adentrar nessas questões, é necessário realizar uma fundamentação teórica acerca do tema pesquisa. Serão tomados como base os estudos de Pedro Demo, filósofo e sociólogo brasileiro, que se aprofundou no assunto.

De acordo com Demo (2011), existem vários ambientes possivelmente educativos (família, religião, roda de amigos, trabalho etc.), porém "todos esses espaços e agentes educam através de outros expedientes que não seja a pesquisa. Podem recorrer a ela ocasionalmente, mas não como propriedade específica, como seria o caso da escola" (p. 7). Assim, a pesquisa passa a ser desenvolvida, prioritariamente, no ambiente escolar e, como tal, seria importante que passasse a ser a base da educação. Nesse sentido, o autor mencionado enfatiza que o fundamental na educação escolar não é a aula, o ambiente de socialização ou o contato professor-aluno, mas, sim, a pesquisa. Em suas palavras, "o que melhor distingue a educação escolar de outros tipos de espaços educativos é o fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa" (Demo, 2011, p. 7).

Aprofundando o tratamento da questão, Demo (2011) defende que, no caso do ambiente escolar, é necessário que a pesquisa adquira um caráter de prioridade, de base essencial para uma aprendizagem efetiva. Explica que esse caráter exige que a pesquisa agregue a prática (competência formal) à teoria (conhecimento inovador) construindo uma identidade política (ética, valores). Assim, afirma que "é essencial não perder de vista que conhecimento é apenas meio, e que para tornar-se educativo, carece ainda de orientar-se pela ética dos fins e valores" (Demo, 2011, p. 8), ou seja, para se construir uma identidade política é necessário que ocorra, no sujeito, um processo de formação crítica e criativa, que faça do conhecimento adquirido uma potencialidade para a inovação, para um novo fazer e se fazer histórico.

Na visão do autor supracitado, a escola que prioriza a mera transmissão de conhecimentos transforma o aluno em um objeto de ensino e instrução, atrapalhando seu desenvolvimento e não gerando propriedade educativa, mas somente cópias, reproduções, automatizações, conhecimentos superficiais.

Abarcando essa posição, Demo (2011, p. 9) postula que

é equívoco fantástico imaginar que o 'contato pedagógico' se estabeleça em ambiente de repasse e cópia, ou na relação aviltada de um sujeito copiado (professor, no fundo também objeto, se apenas ensina a copiar) diante de um objeto apenas receptivo (aluno), condenado a escutar aulas, tomar notas, decorar e fazer prova. A aula copiada não constrói nada de distintivo, e por isso não educa mais do que a fofoca, a conversa fiada dos vizinhos, o bate-papo numa festa animada.

O autor explica que, para a propriedade educativa realmente se manifestar, é necessário fazer uso de um questionamento reconstutivo. O autor entende por questionamento reconstutivo o "processo de construção do sujeito histórico, que se funda na competência advinda do conhecimento inovador, mas implica na mesma matriz, a ética da intervenção histórica" (Demo, 2011, p. 9). Para uma melhor compreensão do termo (questionamento reconstutivo), o autor esmiúça, esclarecendo que por questionamento entende-se não apenas criticar, mas, alicerçado na crítica, intervir alternativamente, saindo da condição de massa de manobra, de objeto, para assumir a condição de sujeito, para formar uma autonomia histórica, para construir um sujeito competente. Por reconstrução, compreende-se a operacionalização da cidadania, pois a reconstrução é a base da consciência crítica e inclui saber pensar, aprender a aprender, fazer interpretações próprias, realizar inferências, criar formulações subjetivas. Portanto, na visão de Demo (2011), o pensamento reconstutivo deve se caracterizar como um processo produtivo, provocativo, instigador e prazeroso, que gere a participação plena do aluno, conduzindo-o da condição de objeto à de sujeito, deixando de ser aluno para ser parceiro do trabalho.

Nesse diapasão, o autor acredita que para ocorrer o questionamento reconstrutivo, a pesquisa educativa será um excelente objeto, porém, não deve se delimitar à acumulação de dados, materiais, leituras, experimentos etc., mas, sim, levar o sujeito a uma construção do conhecimento, a uma percepção emancipatória que o conduza a uma reflexão sistemática da realidade. Demo complementa esse posicionamento afirmando que o aluno somente sairá da condição de objeto de ensino quando formar uma consciência crítica capaz de refutar a realidade que lhe é apresentada e de traçar um caminho de mudanças. Formando essa consciência crítica e utilizando-a constantemente, o aluno estará reconstruindo-se, permanentemente, via questionamento.

Nesse sentido, para que seja desenvolvida a característica emancipatória da educação, é necessário utilizar a pesquisa como método formativo, pois “[...] somente um ambiente de sujeitos gera sujeitos” (Demo, 2011, p. 10). Segundo Demo (2011), educação e pesquisa devem caminhar juntas, haja vista que apresentam percursos coincidentes: ambas se posicionam contra a ignorância, valorizam o questionamento, dedicam ao processo reconstrutivo, incluem a convergência entre teoria e prática, opõem-se à condição de objeto, combatem procedimentos manipulativos que negam o sujeito e condenam a cópia. Se educação e pesquisa se coadunam nesses aspectos, o aluno vai para a escola, não para assistir aula, ser um ouvinte domesticado e/ou se tornar uma cópia do professor, mas, sim, para pesquisar, construir conhecimentos, ser parceiro do trabalho do professor e, através do questionamento reconstrutivo, se tornar ativo no processo ensino-aprendizagem.

Demo (2011) também destaca a importância da pesquisa se tornar uma atitude cotidiana no professor e no aluno. Aponta para a necessidade de se “desfazer a experiência arcaica de que pesquisa é coisa especial, de gente especial” (p. 14). No seu ponto de vista, esclarece que tanto o professor quanto o aluno possuem condições para desenvolver pesquisas. Ambos podem realizá-la como atitude

cotidiana (que cultiva a consciência crítica, a capacidade questionadora e enfoca a prática consciente) ou como resultado específico (que apresenta um resultado concreto e localizado, enfoca o conhecimento reconstruído). Além disso, o autor acredita que, cultivando essas duas dimensões de pesquisa, professor e aluno terão condições de se representarem como cidadãos críticos e participativos, sujeitos que leem a realidade criticamente, e de, também, se posicionarem num processo de produção própria, não como reprodutores de ideias alheias, mas reconstruindo, com autoria própria, processos e produtos específicos.

Em seus escritos, Demo (2011) ainda elenca alguns aspectos pertinentes que, na escola, podem servir como incentivo para a realização da pesquisa no aluno, são eles: a) a criação, na escola, de um ambiente positivo de trabalho, onde o aluno se sinta motivado a desempenhar uma participação ativa, dinâmica, interativa e envolvente; b) a importância de se buscar o equilíbrio entre trabalho individual e coletivo, compondo o sujeito consciente com o sujeito solidário (sob esse enfoque, o trabalho coletivo deve ter sua base assentada na individualidade e na solidariedade); c) a importância de o próprio aluno procurar o material para pesquisa (essa postura permite que o aluno tenha iniciativa para procurar materiais, desenvolva a autonomia e extermine o senso comum de receber tudo pronto e preparado pelo professor); d) a necessidade de se motivar o aluno a interpretações próprias (ler exige compreensão, característica essa, que faz surgir um sujeito autônomo, capaz de fazer e refazer os textos lidos); e) a reconstrução do conhecimento como maneira própria escolar de educação, “trata-se de transformar o aprender entendido como ser ensinado, treinado, para o aprender a aprender. [...] o simples fazer é superado pelo saber fazer e pelo constante refazer” (Demo, 2011, p. 30); f) a criação de estratégias didático-metodológicas (motivação lúdica, hábito de leitura, manejo eletrônico, apoio familiar e uso intensivo do tempo escolar) que desenvolvem no aluno o questionamento reconstrutivo; g) a atenção a alguns cuidados propedêuticos

decisivos para a formação da competência formal e política tanto do professor quanto do aluno: saber pensar (ser capaz de enfrentar situações novas, inesperadas e de perquirir alternativas), aprender a aprender (relacionar teoria e prática criando condições de intervenção, aperfeiçoando a capacidade de questionar construtivamente), avaliar-se e avaliar a realidade (revelar capacidade questionadora e propositora, bem como visão global e cultivo da condição de sujeito), unir qualidade formal e política (unir procedimentos metodológicos e ética, inovação e participação, teoria e prática); h) a necessidade de, em todos os sentidos, realizar uma reorganização curricular (uma passagem do currículo extensivo – fundamentado na aula expositiva, na transmissão do conhecimento, que apresenta carga semestral definida a ser repassada através de aulas sequenciais, objetivando consolidar o aluno como objeto de ensino – para o currículo intensivo – preocupado com a formação da competência autônoma do aluno, que tem como meta a reconstrução permanente do conhecimento e como objetivo a formação do sujeito capaz de fazer e fazer-se oportunidade); e i) a necessidade de se introduzir formas alternativas de avaliação escolar: acompanhamento qualitativo da evolução do aluno (não atribuir notas, não mensurar o aluno, mas garantir a possibilidade de encontrar o caminho do seu progresso com autonomia, respeitando seu ritmo e limites) e formulação de indicadores de desempenho para a formação de competência (focar em aspectos como o interesse do aluno pela pesquisa, o êxito em formulações próprias e o nível de participação individual e coletivo de trabalho).

Demo (2011) deixa evidente que todos esses aspectos elencados buscam respeitar o estágio social e intelectual de desenvolvimento em que o aluno se encontra e visam a transformar o aluno em um parceiro de trabalho, em um ser ativo, participativo, que produz e reconstrói para fazer e fazer-se oportunidade.

Além desses aspectos apresentados por Demo, para que o aluno desenvolva competências para aprender pela pesquisa,

o autor ainda enfatiza que “é condição fatal da educação pela pesquisa que o professor seja pesquisador. Mais que isto, seja definido principalmente pela pesquisa” (Demo, 2011, p. 47).

Nesse sentido, Demo (2011, p. 47) propõe, para o professor, cinco desafios da pesquisa com fim especificamente educativo: “(re) construir projeto pedagógico próprio; (re)construir textos científicos próprios; (re)fazer material didático próprio; inovar a prática didática; e recuperar constantemente a competência”.

Concluindo, Demo acredita no potencial do trabalho com pesquisa na escola e deposita nele a possibilidade de se desenvolver habilidades emancipadoras tanto no professor, quanto no aluno.

Considerando os posicionamentos do autor supracitado em relação ao trabalho com pesquisa na escola, surgem algumas indagações: A tese central defendida por Demo, de que a pesquisa deve ser a base da educação escolar, é desenvolvida no Ensino Básico? Os professores da Educação Básica trabalham a pesquisa com seus alunos? Em caso positivo, como é realizado o trabalho de pesquisa na Educação Básica? As pesquisas direcionadas aos alunos os conduzem ao desenvolvimento de uma consciência crítica ou os tornam objetos de ensino e instrução?

Para responder a esses questionamentos, este capítulo tem como foco ir a campo para investigar se a tese de Demo, de que a pesquisa deve ser a base da Educação Básica, é ou não desenvolvida na escola. Após analisada essa tese, analogamente, todos os demais questionamentos serão esclarecidos.

METODOLOGIA

Após traçados alguns aspectos teóricos sobre o que seja um trabalho que vise educar pela pesquisa, se faz necessário contrapor teoria e prática para averiguar como o trabalho com pesquisa tem sido abordado na Educação Básica. Para isso, torna-se necessário delinear o instrumento de coleta de dados utilizado neste estudo, definir os sujeitos que participarão desta coleta, explicar como os dados serão coletados e analisar e discutir sobre os dados coletados.

DELINEAMENTO

A presente pesquisa pretende averiguar se a tese central do texto de Pedro Demo, de que a pesquisa deve ser a base da Educação Básica e não a aula, encontra eco nos estudantes que estão saindo da Educação Básica e que se preparam para serem professores. Para tal intento, faz-se necessário compreender qual a percepção que estes têm do que significa pesquisar, de como utilizaram a pesquisa ao longo do seu processo de formação educacional e de como enxergam a contribuição da mesma para a educação.

PARTICIPANTES

Participaram deste estudo 20 graduandos do primeiro semestre de cursos de licenciatura de uma universidade federal do interior de Minas Gerais.

PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A pesquisa é de natureza qualitativa e de cunho exploratório. Os dados foram coletados em dezembro de 2017, através de questionário aplicado em graduandos de cursos de licenciatura de uma universidade federal de Minas Gerais. O questionário aplicado foi composto por seis perguntas formuladas tendo como referencial o texto *O desafio de educar pela pesquisa na Educação Básica*, de Pedro Demo (2011).

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Os resultados obtidos através do questionário foram analisados mediante a técnica de análise do discurso, em consonância com os preceitos fundamentados nos estudos de Demo (2011). Realizou-se uma pré-análise de cada pergunta do questionário, os dados obtidos foram agrupados em categorias e articulados com a teoria supracitada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira pergunta confrontou os estudantes com a tese central de Demo e foi assim formulada: “A base da educação escolar deve ser a pesquisa e não a aula. Você concorda com essa afirmação? Justifique”. A tese de Pedro Demo foi aceita por 35% dos entrevistados, ante 65% que se opuseram a esta concepção. Dentre os que concordaram, 72% defenderam que somente tendo a pesquisa como base, os alunos se empenharão na busca por novos conhecimentos e a educação conseguirá uma profundidade e um envolvimento maior desses alunos; outros fatores elencados foram de que a pesquisa é que forma os professores e de que o sistema atual, que apresenta a aula transmitida como base, está falido e não

dá mais resultados. Entre os que não concordaram com a afirmação: 32% afirmaram que a aula é essencial para a educação e que sem ela os alunos não adquirirão uma base mínima de conhecimentos; 32% compreenderam que a pesquisa é apenas um dos instrumentos possíveis e não a base da educação; 14% abordaram que, tanto a aula quanto a pesquisa, constituem juntas a base da educação; 14% disseram que a base da educação está nas relações interpessoais, de modo especial, no envolvimento dos pais e responsáveis e, 8% não concordaram que a pesquisa seja a base da educação por causa do modo superficial como ela é realizada atualmente.

O resultado desta primeira pergunta evidencia que a tese de Pedro Demo, ao inverter o paradigma da transmissão de conhecimento, corrente na educação, não foi bem acolhida por quem foi educado exclusivamente neste mesmo paradigma. Isto é, os estudantes têm dificuldade para pensar fora dos padrões em que cresceram e se formaram até então, chegando a achar “absurdo” pensar uma nova forma de educação que não seja a transmissão de conteúdos. A tese de Demo se opõe a esse tipo de visão e fundamenta-se no fato de que o conhecimento é um meio para a construção de um sujeito crítico e emancipado e não um fim, ou seja, a educação não consiste em “encher” ou simplesmente “transmitir” aos alunos conteúdos e conhecimentos. Até mesmo os participantes que concordaram com a tese de Demo, justificaram suas respostas seguindo um viés diferente do que sustenta a presente tese.

As perguntas 2, 3 e 4 buscaram compreender melhor o que significa pesquisar para esses estudantes que acabaram de sair da Educação Básica e ingressaram no ensino superior. A segunda pergunta abordou: “O que significa pesquisar para você?” As respostas convergiram para uma direção comum, tendo apenas uma pequena nuance diferente entre as duas respostas mais obtidas: 55% afirmaram que pesquisar significa trabalhar um assunto com profundidade, compreendendo os conceitos envolvidos e permitindo um novo

olhar sobre a temática estudada; 40% disseram que pesquisar é a busca pelo novo, pela descoberta de novos conhecimentos e, ainda, para 5% afirmaram que significa apenas um complemento da aula.

O resultado obtido nessa pergunta não se distancia da compreensão de Demo de que a pesquisa é um princípio científico e educativo que permite construir o conhecimento percorrendo um caminho metodológico, ler a realidade de modo questionador e consagrar a reconstrução do conhecimento. Todavia, se coloca de modo muito incipiente diante da ousadia de Demo de propor a pesquisa como elemento central e não secundário da educação, além de diferir do posicionamento de Demo, sobretudo, no escopo final, de que o resultado mais importante da pesquisa não são os novos conhecimentos alcançados, mas o sujeito histórico-crítico que se forma nesse processo.

A terceira pergunta teve por objetivo explorar como os estudantes procedem efetivamente enquanto pesquisadores e foi assim formulada: “Como você realiza uma pesquisa? Narre seu caminho metodológico”. Os estudantes foram instruídos a descreverem os passos que percorrem na realização de pesquisas. Em suas respostas os alunos destacaram os procedimentos que utilizam para fazer pesquisa: 75% realizam pesquisa pela internet; 70% pesquisam em livros e artigos; 25% utilizam anotações pessoais e conhecimentos prévios; 20% iniciam a pesquisa a partir de uma dúvida ou inquietação; 15% buscam a orientação de professores; 10% definem o tipo de pesquisa que vão realizar; 10% definem os objetivos da pesquisa; 5% procuram justificar a relevância da pesquisa e 5% fazem fichamentos das leituras realizadas.

Ao narrarem os passos metodológicos que utilizam para realização de suas pesquisas, os estudantes deram valor central à busca de materiais, de “conhecimentos” já elaborados em detrimento aos demais procedimentos que deveriam compor a pesquisa. É irrisório o número de estudantes que partem da própria experiência,

do seu contexto, que problematizam a pesquisa, que definem objetivos ou que buscam o auxílio, a orientação de professores. Esses dados sugerem que a pesquisa, mesmo que em perguntas anteriores tenha sido definida com belas e profundas palavras, na prática, permanece sendo uma prática de “copiar e colar” materiais já produzidos. Os novos conhecimentos que os alunos apontaram como resultados da pesquisa, na segunda pergunta, na verdade não apontam para o desenvolvimento de novos horizontes nos assuntos pesquisados, uma vez que são novos apenas para eles, que não sabiam nada a respeito do tema anteriormente.

Na quarta pergunta, os estudantes foram desafiados a pensarem como professores, o que poderão vir a ser por cursarem licenciatura. Essa pergunta indagou: “Quando e com qual objetivo deve ser utilizada a pesquisa na educação?”. Para 45% dos futuros professores, a pesquisa deve ser utilizada para aprofundar e fixar um assunto; 20% acreditam que a pesquisa deve ser utilizada antes de iniciar um conteúdo em aula, para que o aluno não chegue sem conhecimento prévio do assunto a ser tratado; 15% veem a pesquisa como condição para adquirir novos conhecimentos não tratados em aula; 10% a percebem como instrumento para sanar dúvidas que surgirem em aulas e 10% a apontam como meio para problematizar o assunto tratado e gerar debate.

Os resultados dessa pergunta apenas corroboraram com a perspectiva da educação como um processo no qual o aluno vai escrevendo em sua tábula rasa os conteúdos e conhecimentos existentes. No entanto, Demo defende exatamente o contrário: que a pesquisa seja um processo de construção do sujeito histórico, capaz de questionar a sua realidade, fazer uma interpretação própria, realizar formulação pessoal e saber pensar.

As perguntas 5 e 6 do questionário tiveram por objetivo analisar o papel do aluno e do professor na pesquisa, confrontando a teoria de Pedro Demo com a realidade da Educação Básica.

Ao serem perguntados sobre “qual o papel do aluno na pesquisa”, na quinta pergunta, 65% dos estudantes afirmaram que esse papel é o de realizar os aspectos práticos da pesquisa (problematizar, buscar bibliografia, processar e analisar os dados e redigir as conclusões); 30% disseram que o papel do aluno é desenvolver o senso crítico a partir do aprofundamento do assunto pesquisado; e 5% que é observar um novo mundo de conhecimento. A sexta pergunta questionou: “Qual o papel do professor na pesquisa?”. 70% dos estudantes disseram que o papel do professor é orientar os alunos; 15% disseram que é estimular a pesquisa; 5% apontaram que é aprender junto com o aluno; 5% afirmaram que é melhorar a interação com os alunos; e 5% que é buscar conhecimentos para dar aula.

Essas duas questões foram discutidas conjuntamente a partir da concepção de Demo de que, na pesquisa, o aluno deveria renunciar à condição de subalterno do professor, daquele que simplesmente realiza uma tarefa ordenada por este, e passar a ser um companheiro de trabalho dele. Demo defende que é importante professor e aluno aprenderem juntos, pois ambos precisam ter voz ativa no processo. Deste modo, o papel do aluno na pesquisa não deve ser o de apenas dedicar-se aos aspectos práticos, como afirmaram 65% dos estudantes pesquisados. Mas, a partir desses aspectos práticos, que devem ser realizados junto com o professor, interpretar com propriedade as informações para relacioná-las com a vida concreta e poder usá-las como insumo alternativo; elaborar, a partir da informação, posicionamentos alternativos, para que se passe da posição de informado à de informante, informativo, informador. Enfim, é importante que o aluno seja capaz de realizar um questionamento reconstitutivo e desenvolver seu senso crítico, indo, assim, ao encontro dos 30% que acenaram para esta realidade sobre o papel do aluno.

Ao analisar as respostas referentes ao papel do professor, um aspecto que aguçou a atenção é o fato de os alunos, em sua maioria, apontarem que os professores têm a missão de orientar os alunos no processo de pesquisa, no entanto, na pergunta três, apenas 15%

disseram que recorrem às orientações dos mesmos durante tal processo. O papel prático do professor na realidade da pesquisa, atualmente, parece ser o de dar o tema a ser pesquisado, cobrar a entrega e corrigir o trabalho realizado. No entanto, a pesquisa como base da educação desafia o professor a sair desta posição de certo comodismo e a construir um projeto pedagógico próprio, a criar textos, a construir um material didático próprio, a de estar constantemente buscando inovações em sua prática didática e sempre se manter atualizado e desenvolvendo suas habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os posicionamentos de Demo (2011) sobre pesquisa na escola e a coleta realizada com os alunos concluintes da Educação Básica, percebe-se que o modo como o autor supracitado propõe fazer pesquisa não acontece no cenário educacional: o que é comum são alunos levarem trabalhos de pesquisa, sobre temas diversos, para serem realizados em casa; no entanto, geralmente esses trabalhos são distribuídos para serem realizados em grupos e o professor não estabelece um roteiro direcionador da pesquisa, determinando apenas um tema geral a ser pesquisado e uma data de entrega, deixando de cumprir, segundo o postulado por Demo, seu papel de orientador da pesquisa.

Nesse sentido, compreende-se o porquê de a educação estar comprometida, haja vista que a aula tradicional, a mera transmissão de conhecimentos, mesmo tão criticada, ainda está arraigada no senso comum social como a melhor forma de se obter conhecimentos e ser, na prática, mais utilizada pelos professores e melhor aceita pelos alunos.

Assim, percebe-se que a maioria significativa dos alunos não considera a pesquisa como um aprender a aprender, mas, sim, como um complemento dos conteúdos transmitidos pelo professor. Portanto, procuram apenas cumprir a tarefa exigida pelo professor e utilizam, para isso, meios mais práticos e rápidos para fundamentarem suas pesquisas, não preocupando-se o conteúdo utilizado tem viés de veracidade, ou seja, se é científico. Acreditam em tudo que leem, sem questionar, sem analisar, sem criticar.

Após interpretados os resultados da pesquisa realizada neste estudo, percebe-se que os alunos, de modo geral, não sabem fazer pesquisa. Mas não é só esse o problema: o mais agravante é que o professor também não sabe fazê-la e, o pior, nem planejá-la.

Muito precisa ser modificado nesse cenário para que as aprendizagens sejam realmente significativas, ocorra o questionamento reconstrutivo e, conseqüentemente, a emancipação seja permanente no processo educacional. A grande questão que se impõe a essa realidade é: como romper com esse ciclo vicioso? Afinal de contas, se os alunos não aprendem a fazer diferente, tornam-se professores que apenas reproduzem o que aprenderam e do modo como aprenderam. Por isso, acreditamos que uma formação dos professores qualificada e bem direcionada seja um caminho para romper com esse processo degradante que tem se tornado a Educação Básica no Brasil.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é?** 23 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.



5

*Eugênia de Sousa
Carlos Betlinski*

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA:

**SUBMISSÃO OU EMANCIPAÇÃO
DO TRABALHADOR?**

INTRODUÇÃO

A educação profissional no Brasil tem sido construída ao longo de algumas décadas, no âmbito das políticas públicas, com o foco voltado para a formação do trabalhador. As diretrizes, resoluções, decretos e outros documentos formais que orientam a educação profissional tem por objetivo maior garantir a implantação e implementação das propostas que assegurem um ensino de qualidade e que favoreça a inserção do trabalhador no mundo do trabalho.

Pretende-se, neste ensaio, confrontar a realidade da educação profissional ofertada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia mediante análise do que fora estabelecido do ponto de vista da legalidade e compreender se as propostas favorecem a emancipação ou submissão do trabalhador diante de um sistema dominante chamado capitalismo.

As análises e os argumentos que serão construídos sobre a educação profissional, sua constituição e a relação com a emancipação ou subordinação do trabalhador, no presente ensaio, originam-se de interpretações do contexto histórico da institucionalização da educação profissional que, por sua vez, demonstra do ponto de vista da legalidade, a promoção do bem coletivo e melhorias sociais para a classe proletária e não a configuração de um tipo de opressão que concretize em mais uma forma de controle social pela burguesia.

O aporte teórico utilizado apresenta os olhares dos filósofos: Karl Marx, Friedrich Engels e Theodor Adorno considerados revolucionários sociais entre os séculos XIX e XX e que, a nosso ver, ainda podem trazer contribuições fecundas para interpretar a realidade da formação profissional e do trabalho no tempo presente.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A educação formal no Brasil teve seu início no período de colonização do país, influenciada pelos missionários jesuítas (sec. XVI), que ensinavam preceitos religiosos, alfabetizavam os indígenas, e ainda, ofertavam educação aos colonizadores para a qualificação do trabalho.

Em 1827, é aprovada a Lei do Ensino das Primeiras Letras, pelo então Imperador D. Pedro I, determinando a criação das escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, garantindo o ensino básico com ressalvas para o sexo feminino para economia doméstica em detrimento de alguns conteúdos das áreas das ciências exatas.

As primeiras escolas de “Aprendizes Artífices” são efetivadas pelo Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909 pelo Presidente do Brasil Nilo Peçanha. É preciso ressaltar que o objetivo maior do decreto era oferecer formação para os jovens filhos da classe proletária – chamados de “desfavorecidos de fortuna”, com um ensino voltado para a formação técnica e intelectual para fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, pois os consideravam pessoas muito vulneráveis aos vícios e os crimes pela ociosidade ignorante, isto seria uma forma de melhorar as condições de sobrevivência. Tudo que era produzido nas oficinas era vendido para manutenção dos cursos e para as premiações aos estudantes no final de cada ano letivo. Poderiam escolher apenas um ofício dentre vários, e a oferta seria de acordo com a necessidade do Estado e consultando, quando possível, as indústrias locais.

No período compreendido entre 1930 e 1945, a economia do Brasil altera seu rumo definitivamente: de agroexportação para a industrialização, dando início ao capitalismo industrial e

suas interferências na educação. Neste momento, as escolas de “Aprendizes de Artífices” se transformam em “Liceus Profissionais” destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus.

A Constituição brasileira de 1937, no seu artigo 129 trata do ensino técnico, profissional e industrial:

o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Posteriormente, com a Reforma Capanema – 1941 – a criação de algumas leis remodelou o ensino profissional em todo país, que passou a ser considerado de nível médio, com exame de admissão para ingressar nas escolas industriais divididos em dois ciclos: básico e o técnico com duração de três anos com estágio supervisionado na indústria.

Mais uma vez, as escolas de “Aprendizes e Artífices” passam por outra mudança com a intervenção do Decreto nº 4.127 de 1942 e transformam-se em escolas “Industriais e Técnicas” de nível secundário, além da formação profissional, o estudante poderia ingressar no ensino superior desde que a área fosse correlata.

Com o avanço da indústria automobilística no governo de Juscelino Kubistchek (1956-1961), houve um investimento (pela primeira vez no país) de cerca de 3,4% do total de investimentos previstos na educação, mas claro, para que atendesse à demanda

da industrialização. Essa necessidade levou à transformação das escolas “Industriais e Técnicas” em autarquias, que passaram a se chamar “Escolas Técnicas Federais” – ETFs. Elas ganharam autonomia didática e de gestão, dando ainda mais ênfase à formação de técnicos para atender ao ritmo desenfreado do capitalismo industrial.

A obrigatoriedade do ensino técnico-profissional, bem como todo o currículo do segundo grau, veio com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB –, conhecida como 5.692/71, para oferecer a educação profissional em caráter de urgência devido à demanda no país, levando a um aumento grande de número de vagas e aumento de cursos técnicos nas ETFs.

Em 1978, pela Lei nº 6.545, as ETFs sofrem mais uma alteração, modificando-se novamente a nomenclatura para Centros Federais de Educação Tecnológica, com a incumbência de formar engenheiros de operação e tecnólogos. Essa mudança atinge também as escolas agrotécnicas em 1994, pela Lei nº 8.948, sendo publicado um decreto para cada instituição, a fim de que fossem consideradas as peculiaridades dessas escolas, desde aspectos de infraestrutura até aspectos didático-pedagógicos e administrativos.

Em 1996, com a sanção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, inicia-se um novo momento da educação profissional, com um capítulo que retrata essa modalidade de maneira separada da Educação Básica.

Os artigos 36, 37 e 39 deixam implícita a relevância da oferta da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, descrevendo a necessidade do reconhecimento dos conhecimentos adquiridos na informalidade, suas peculiaridades enquanto sujeitos aprendizes e sua condição de vida, tudo isso visando ao preparo para o trabalho, ciência e tecnologia, organizados por eixos tecnológicos que possam atender também ao mercado de trabalho.

A Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos foi homologada pela Resolução nº 1 de julho de 2000 e, em 2006, pelo Decreto nº 5.840, instituiu-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, como forma de atender àqueles que, pelo infortúnio dos caminhos percorridos, não puderam dar continuidade aos estudos no tempo/idade regular.

O Decreto nº 2.208 de 1997 vem efetivar a reforma da educação profissional mediante o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP – e confirma a separação da Educação Básica de cunho propedêutico da formação profissional. O estudante poderia fazer o Ensino Médio concomitante com um curso técnico ou subsequente, após a conclusão do ensino, ambas as formas geravam matrículas distintas, ou seja, uma dualidade entre a formação geral e profissional.

Essa dualidade inserida pelo Decreto nº 2.208/97 provoca várias discussões em âmbito nacional no ano de 2003, com a participação dos setores educacionais em prol da educação profissional. Retomam-se os questionamentos sobre uma educação politécnica, concluindo-se que não seria possível a implantação desse modelo devido às características da sociedade brasileira e às desigualdades sociais, o que denota a necessidade de muitos jovens, antes mesmo dos dezoito anos, trabalharem para complementar a renda familiar. Optou-se por uma solução transitória mediante a revogação do Decreto nº 2.208/97, mantendo, na publicação do Decreto nº 5.154 de 2004, os cursos na modalidade concomitante e subsequente, com a oferta da integralidade da Educação Básica, contemplando o aprofundamento dos conhecimentos científicos e os objetivos da formação profissional. Posteriormente, o conteúdo desse decreto foi incorporado à LDB nº 9.394/96 pela Lei nº 11.741, de 2008, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

O contexto histórico apresentado remete, nas entrelinhas, a algumas concepções de educação popular, educação de jovens e adultos, educação profissional e seus paradigmas. Segundo Gadotti (2012, p. 30), a

educação popular, como concepção geral da educação, via de regra, se opõe à educação de adultos impulsionada pela educação estatal e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário.

A educação popular citada por Gadotti nos provoca a olhar para o senso comum como uma maneira de fazer educação para adultos, diferente do que é proposto pela educação estatal; despojada de teorias aparentes, mas solidificada pela trajetória de seus conhecimentos empíricos.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, oficializou-se pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Alterações cabíveis e necessárias foram realizadas para que atendesse à proposta explícita na Lei nº 11.741/08.

A composição da rede se deu pelos CEFET de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UFTPR), pelas Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais, pelo Colégio D. Pedro II do Rio de Janeiro e pela inserção de novos institutos federais. Com natureza jurídica autárquica, autonomia financeira, didático-pedagógica e disciplinar, com liberdade para criar e extinguir cursos.

As características e finalidades dos institutos são destacadas na Seção II no Artigo 6º da Lei nº 1.1892/08:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da Educação Básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Na Seção III no artigo 7º os objetivos são evidenciados:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e

VI - ministrar em nível de educação superior:

- a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
- b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
- c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
- d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
- e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica (Brasil, 2008).

As perspectivas da formação profissional nos institutos federais diante das características, das finalidades e dos objetivos apresentados nas seções II e III da respectiva legislação, evidenciam uma mudança considerável ao longo da implantação e implementação das políticas públicas educacionais para o trabalhador.

É perceptível que alguns incisos continuam a atender a demanda capitalista e uma certa imposição da condição da formação para a produção industrial, com o acréscimo da “tecnologia” como meio de promover o conhecimento científico. Mas, é justo afirmar que há uma preocupação com a formação do homem omnilateral tão discutido e defendido por Marx e Gramsci em suas teses e destacada no Documento Base de Implantação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007, p. 40):

Formação omnilateral como integração de todas as dimensões da vida no processo educativo – trabalho, ciência e cultura. O trabalho compreendido como

realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Pensar a integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, no sentido de incorporar, de maneira coletiva, trabalho, ciência e cultura, há que se considerar, em caráter prioritário, a realidade de cada instituto, de cada *campus*, de cada sujeito que busca uma formação profissional e traz em si uma construção histórica de vivências e conhecimentos, de maneira empírica, científica, cultural e curricular, imbricados ao longo de sua vida pessoal e acadêmica, em que ruma o ser social.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DO TRABALHADOR SOB O OLHAR MARXISTA E ADORNIANO

Faz-se necessário estabelecer um diálogo com esses autores sobre a educação e a formação do trabalhador para melhor compreensão da proposição de educação dos institutos federais, ou seja, estariam essas instituições promovendo a emancipação ou subordinação do trabalhador?

Marx e Engels nunca escreveram um texto, livro ou artigo diretamente para o ensino e educação, mas há uma abordagem do assunto ao longo da obra *Textos sobre Educação e Ensino* (2011). Lombardi, na organização dos textos antológicos dos autores citados, inseriu temas como: educação, formação e trabalho, e o ensino e a educação da classe trabalhadora, corroborando a intenção dos

autores em discutir a articulação do modo capitalista de produção e a educação e não a criação de teorias pedagógicas. Tais temáticas serão utilizadas para fundamentar os argumentos sobre a educação profissional no Brasil, bem como a obra de Theodor W. Adorno – *Educação e emancipação* (2000).

A dialética inicia-se pela Seção III, no artigo 7º inciso V, dos objetivos da educação profissional dos institutos federais que cita a intenção da formação para a emancipação – “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (Brasil, 2008). O referido artigo trata de uma emancipação do trabalhador com uma formação para além da separação do trabalho manual e intelectual; contrário ao decretado pela revolução industrial mediada pela classe burguesa e suas imbricações ideológicas, em que interesses socioeconômicos de uma minoria determinava o que deveria ser acatado pela classe trabalhadora em função da produção de bens de consumo.

Marx e Engels (2011) afirmam que a ciência e os conhecimentos passam a ser propriedade do capital. Portanto, o enfrentamento de classes possibilitaria uma emancipação social e humana. Tal emancipação se daria pela classe trabalhadora, pois a revolução política que conduz a emancipação política foi estabelecida pela classe dominante burguesa, considerada por esses como também revolucionária, ao romper com o feudalismo e buscar um novo modelo econômico – o capitalismo, corroborando a relação entre as leis e os interesses da burguesia, impedindo uma emancipação humana de fato, para todos e não para poucos, o que se efetivaria com a revolução social. Tecem críticas sobre o sistema de ensino da época, com ênfase na hegemonia da classe trabalhadora, com a oferta de uma educação que envolva também aspectos culturais e valorize o tempo de ócio do trabalhador para que esse pudesse desenvolver sua capacidade criadora, contrária a um ensino adestrador e de exploração da força de trabalho. Discorrem sobre o tempo de formação profissional

vinculado à valorização do trabalhador, quanto menor o investimento na formação, proporcionalmente seria o preço pelo trabalho executado, determinado pelos meios de subsistência. Isso remete-se ao velho jargão popular “vale quanto pesa”, um peso que não condiz em sua literalidade, mas na dependência do conhecimento construído.

Na coletânea *Textos sobre Educação e Ensino*, no item V, *O Ensino e A Educação da Classe Trabalhadora*, Karl Marx (2011) se posiciona diante da educação ofertada na Alemanha, Suíça e Estados Unidos se perguntando se a educação pode ser igual para todas as classes e conclui que uma educação popular a cargo do Estado é completamente inadmissível. Ele demonstra uma indignação diante da proposta de uma educação tratada como popular e desigual, com interesses acobertados pelos resquícios da burguesia mascarada pelo Estado com o intuito de querer se transformar em educador do povo. Admite que há uma necessidade do estabelecimento de leis, capacitação docente, investimentos em infraestrutura e materiais didáticos para as escolas públicas, mas seria uma participação estatal com um direcionamento enquanto mantenedor e não com interferência na condução dos processos educativos, desviando o verdadeiro papel do Estado.

Adorno (2000) em sua última entrevista na sede da Rádio de Frankfurt a Hellmut Becker, diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Sociedade Max Planck, em Berlim, conduziu uma conversa intitulada *Educação e emancipação* e que, posteriormente, fora transcrita numa obra com o mesmo título.

A conversa inicia-se com o compartilhar do autor sobre sua formação diferenciada; não conduzida por um mecanismo de controle imposto pelas universidades alemãs daquela época, que ao seu ver impedia uma formação para a emancipação, porque havia ausência de uma sociedade livre, arraigada à autoridade e que caminhava na contramão de uma verdadeira democracia que, por sua vez, era constituída por uma heteronomia, tornando o sujeito submisso às legislações, normas de conduta e outros regulamentos sociais.

Para o indivíduo ser emancipado, precisa desenvolver uma autonomia que não significa se rebelar contra qualquer tipo de autoridade, e sim compreender o significado de autoridade no contexto social que essa está inserida. A maneira como a sociedade é organizada gera dificuldades para a emancipação do sujeito; o processo é dinâmico, tem que haver uma certa firmeza. Essa construção social inicia no aspecto individual e, por meio das instâncias mediadoras, chega até as instituições, inclusive na escola. Isso isto gera problemas que é preciso enfrentar; a emancipação não pode ser considerada apenas no sentido retórico. Segundo Adorno (2000, p. 182),

a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.

Diante da manifestação emancipatória de Adorno, na concretude de seu tempo, não se distancia da realidade atual; é preciso reconhecer a condição de sujeitos emancipados em todas as instâncias sociais: família, igreja, Estado e, mais ainda, no ambiente escolar, onde a formação não pode estar vinculada apenas ao profissional e sim na construção de um sujeito que supere a alienação da classe dominante, onde quer que essa esteja representada. Para isso, a educação ofertada tem que ser reflexiva, crítica e transformadora e para que isso aconteça, o diálogo torna-se imprescindível.

Freire já dizia que (1967, p. 67):

o diálogo não pode verificar-se na relação de dominação. A relação que se estabelece entre um professor que sabe que o estudante não sabe e um aluno que sabe que o professor sabe é uma relação de dominação que fixa hierarquicamente essa relação. Isso pode se resumir em: 'Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se vejo sempre no outro, nunca em mim?'

O diálogo apontado por Freire traz uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas no ambiente educacional. É preciso possibilitar que os estudantes reconheçam as falsas influências ideológicas inseridas de modo imperativo, não apenas pelas mídias sociais, pela política, economia e doutrinas, mas por nós, educadores, formadores de opinião e de profissionais, enquanto sujeitos que também podem contribuir para a castração da própria consciência desses estudantes, e os tornarem reféns de um sistema opressor que, de maneira sutil, se implanta e assume num espaço que deveria ser de resistência a toda condição que limite o ser humano de conquistar sua autonomia.

É preciso estabelecer laços mais efetivos de alteridade para rompermos com a alienação da ignorância. Portanto, é necessário desnudarmo-nos de toda insensatez e estupidez humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a análise deste contexto histórico percebem-se ideologias, interesses que podem tornar-se armadilhas disfarçadas de formação profissional, pois os maiores requisitantes são os setores produtivos amparados pelo aval do Estado.

A construção da legalidade para a educação profissional se manifesta de uma maneira rizomática, aparentemente parece uma nova proposta, o que não deixa de ser, mas as raízes estão entrelaçadas desde o Brasil colônia.

O âmago das orientações explícitas nos documentos gira em torno do atendimento às necessidades de mercado, o desenvolvimento de inovações tecnológicas, pesquisas aplicadas, projetos de extensão, preferencialmente para atender o arranjo produtivo local. Isto confirma o produzir para socorrer o consumo, por conseguinte,

a formação do trabalhador tem que ser no âmbito de acudir a realidade em que esse está inserido. A necessidade da busca por uma oportunidade de trabalho poderá levá-lo a abrir mão de suas escolhas profissionais.

A opção de um curso pelo trabalhador existe a partir do que foi analisado pelos gestores da instituição educacional, juntamente com empresários e outros segmentos locais e, claro, com a participação da comunidade, após a consolidação das propostas, sendo as ações que precedem tais propostas orientadas pelas diretrizes estabelecidas em lei.

É notório o quanto a implantação de políticas públicas é demasiadamente morosa, principalmente em se tratando de educação. São vários os atores e segmentos envolvidos no processo de construção da legalidade dessa política, sendo assim, a implementação torna-se por si só, mais vulnerável, inclusive pela própria diversidade etnográfica deste país.

A inquirição da temática remete aos primórdios da educação popular. Nota-se uma analogia em tornar a formação profissional de fácil acesso, garantindo uma permanência efetiva e uma conclusão exitosa na promessa de uma educação de qualidade, e para todos.

Atualmente a oferta de uma educação popular com intuito de sanar a necessidade de capacitação específica em algumas áreas mercadológicas traz em seu escopo a formação para o mundo do trabalho, mas nem sempre fora assim.

Confirma-se a responsabilidade do Estado na formulação das políticas públicas educacionais, mas paralelo a tais ações é preciso uma conscientização coletiva, sobre o que vem a ser educação de qualidade e formação profissional.

Para atender às necessidades de uma população, não apenas do ponto de vista da materialidade (elementos básicos de sobrevivência), é preciso compreender que este cidadão é parte de uma sociedade em construção e que intervém em sua realidade. Caso contrário, ele torna-se alienado pela imposição de um sistema estatal burguês.

Os argumentos apresentados até aqui conduzem-nos para um questionamento: estariam, então, as políticas públicas voltadas para a formação profissional ofertando uma educação emancipatória ou submissa?

O contexto histórico remete à melhoria de propostas educacionais, com uma ênfase maior na última década, que oportunizam ao trabalhador, permeadas pela aprovação de leis, a inclusão de quem há tempos não era inserido como pessoa capaz de modificar o meio em que vive e nem tampouco sua própria realidade.

O aumento de escolas, a ramificação de mais profissões, a valorização do docente pela conquista de um plano de carreira, incentivos para uma verticalização do ensino e tantas outras nuances ao longo deste processo demonstram um avanço considerável. Agora, se essa oferta se assenta na emancipação ou submissão do trabalhador, requer uma análise mais profunda dos resultados obtidos por essas formações, pois não basta uma condição acadêmica para se tornar um ser autônomo, emancipado, isto é para além de uma instituição educacional; as relações psicossociais e a subjetividade são inerentes ao indivíduo que possui interferências de seu construto. O que é possível e realizável para que a formação profissional não torne uma submissão é a maneira como os projetos pedagógicos são construídos, as regulamentações internas, as avaliações institucionais, a formação pedagógica oferecida aos docentes, entre outros fatores que devem ser repensados como forma de contribuir para uma educação emancipatória e não submissa. A escola considerada como espaço de formação profissional e intelectual, juntamente com seus pares ou não pares, remete à inclusão do estudante no processo de emancipação.

Deve-se promover discussões, reflexões, seja em qualquer nível hierárquico, (infelizmente, o sistema capitalista funciona assim...) para estabelecer ações que favoreçam uma educação que tenha o compromisso com a emancipação. Compromisso esse para além da forma literal deste vocábulo, mas para concretude de nossos atos.

É sabido que o sistema capitalista predomina em todos os aspectos da vida; cabe à educação atuar em prol da conscientização sobre esse sistema como tendência a uma submissão. Portanto, comecemos por entender o que vem a ser uma democracia, a qual Adorno (2000, p.78) descreve, quase como em um desabafo, a realidade da Alemanha naquele momento:

Contudo, o que é peculiar no problema da emancipação, na medida em que esteja efetivamente centrado no complexo pedagógico, é que mesmo na literatura pedagógica não se encontre tomada de posição decisiva pela educação para a emancipação, como seria de se pressupor – o que constitui algo verdadeiramente assustador e muito nítido. Com o auxílio de amigos acompanhei um pouco a literatura pedagógica acerca da temática da emancipação. Mas, no lugar de emancipação, encontramos um conceito guarnecido nos termos de uma ontologia existencial de autoridade, de compromisso, ou outras abominações que sabotam o conceito de emancipação atuando assim não só de modo implícito, mas explicitamente contra os pressupostos de uma democracia.

Em minha opinião essas coisas deveriam ser expostas e apresentadas de modo mais acessível, tal é o mofo que continua envolvendo na Alemanha até mesmo uma questão aparentemente tão pertinente ao plano do espírito como a emancipação.

Como diz o velho ditado popular: “qualquer semelhança, seria uma mera coincidência”, ao refletirmos sobre a realidade de nosso país em pleno século XXI? Eis a questão.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art.36 e os artigos 39 a 42 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília: DF, 18 abr. 1971. Seção 1, p. 7760.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília: DF, 26 jul. 2004. Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio** –Documento Base. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Lei nº 11892, de 29 de dezembro 2008. Institui a Rede Federal De Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder legislativo, Brasília: DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p.1.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília: DF, 28 dez. 1961. Seção 1, p. 11509.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília: DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília: DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Um novo modelo em Educação profissional e tecnológica**: Concepções e diretrizes. Brasília: Ministério de Educação, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2011.

6

*Eduardo Oliveira Jorge
Jacqueline Magalhães Alves*

PENSAR GLOBAL, AGIR LOCAL:

**ARBORIZAÇÃO URBANA NO ENSINO
FUNDAMENTAL COMO POSSIBILIDADE
DE EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL**

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental é um processo que contribui para a formação intelectual e humana das pessoas, porém carece de uma estruturação nas temáticas a serem desenvolvidas, principalmente nos componentes curriculares do ensino básico e médio. Ainda há uma baixa reflexão sobre os processos sociais inseridos na dinâmica ambiental, além da dicotomia que se instaura nas ações educativas ambientais. Existe muito pouco aprofundamento teórico no desenvolvimento da Educação Ambiental individual e coletivamente; na formação dos currículos e projetos pedagógicos; no significado do espaço escolar e dos espaços não formais; e em como educadores e educadoras devem atuar para reproduzir as relações sociais e de poder com educandas e educandos (Loureiro, 2004). Essa reprodução ocorre por meio de uma mediação, dialogando com a bagagem cultural que já possuem, pois educadores não detêm, isoladamente, os saberes.

Na segunda metade do século XX, a Educação Ambiental surgiu de modo mais formalizado como um importante campo de pesquisa e organização social, com o objetivo de combater as potenciais ameaças de comprometimento da qualidade de vida no planeta. A partir disso, surgiu uma crítica em torno da ascensão do capitalismo no Ocidente, tida como uma das causas de desastres ambientais, colocando em xeque a integridade ecológica da Terra. Com essa situação, a educação se torna, cada vez mais, uma alternativa muito importante para a construção de um pensamento preservacionista e conservacionista para as novas gerações, para profissionais da área e para cidadãos e cidadãos em geral:

A reflexão sobre as práticas sociais em um contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente e do seu ecossistema envolve uma necessária articulação com a produção de sentidos sobre a educação ambiental. A dimensão ambiental se configura crescentemente

como uma questão que envolve um conjunto de atores do universo educativo, potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação de profissionais e a comunidade universitária numa perspectiva interdisciplinar (Jacobi, 2003, p. 189).

A partir dos anos 1970, com as primeiras conferências sobre diversas temáticas envolvendo o ambiente natural como as de Estocolmo e Tbilisi, a Educação Ambiental passou a ser tratada de maneira mais globalizada, sendo voltada para análises de âmbito mundial, como o aquecimento global; o derretimento de calotas polares; a emissão de gases estufa; o armazenamento, destino e tratamento de lixo; e a qualidade de recursos hídricos. Enfim, essas problemáticas remetem a uma perspectiva mais genérica. Apesar dessa inserção da Educação Ambiental no meio escolar e nos meios de comunicação de massa, a realidade local deve alicerçar os conceitos que a envolvem, devido ao maior contato que crianças e jovens na educação básica e a população possuem com seu ambiente, facilitando inclusive a compreensão e a intervenção prática. Essas conferências internacionais, porém, remetem mais aos casos dos países desenvolvidos, onde se buscam alternativas para o desenvolvimento sustentável:

As Conferências Internacionais sobre o meio ambiente surgiram da preocupação dos países desenvolvidos em rever seu modelo de produção, e buscar alternativas econômicas para se alcançar uma harmonização com o meio ambiente. Com o passar do tempo, o entendimento de que o subdesenvolvimento estava no cerne da problemática ambiental, o enfoque e a abordagem das Conferências foram se transformando, passando a valorizar mais o multilateralismo, ampliando as responsabilidades ao redor do globo, inserindo novos conceitos, diretrizes e acordos no cenário internacional que passou a vislumbrar a criação de um Regime Internacional Ambiental (Berchin; Carvalho, 2015, p. 172).

No caso brasileiro, o principal marco foi a ocorrência da II Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, também conhecida como Eco-92, realizada na cidade do Rio de Janeiro, em junho de 1992, vinte anos após a pioneira realizada em Estocolmo, na Suécia. Como resultado dessa conferência, surgiram alguns documentos, como a Carta da Terra e a Agenda 21. A conferência contou com a participação de ONGs, movimentos sociais, cientistas e membros da sociedade civil. Oliveira (2012) atribui ao slogan da conferência, “Pensar globalmente e agir localmente”, uma prática presente nas políticas de implantação de desenvolvimento sustentável e nas conferências ocorridas na segunda metade do século XX.

Entre as tantas questões socioambientais locais, voltadas à maior qualidade de vida nos espaços urbanizados das cidades, a arborização, pelos benefícios que pode trazer ao ambiente, remete de maneira mais direta ao conceito de desenvolvimento sustentável em relação à premissa “Pensar globalmente, agir localmente”. Segundo Biondi e Althaus (2005), a arborização urbana já se mostrou eficiente na melhoria da qualidade do ar, na disposição estética, no sombreamento do ambiente, entre outros benefícios. No entanto, nas principais cartilhas e ementas da Educação Ambiental nas escolas, o tema quase nunca é abordado. Parques, praças e canteiros, são espaços de lazer e conforto visual essenciais para atenuar os prejuízos ambientais que um ambiente urbano proporciona. Buscar e problematizar essas informações com riqueza teórica e soluções práticas mostra-se necessário, o que potencialmente seria o ponto de partida para iniciar projetos em torno da arborização urbana.

Quando se trata de cálculo do índice de áreas verdes urbanas, Cavalheiro e Del Picchia (1992) utilizam como referência os dados mais usuais no Brasil, desenvolvidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), que atribuem como ideal que cada cidade tenha

pelo menos 12m² de área verde/habitante. A Sociedade Brasileira de Arborização Urbana (SBAU) compactua com o índice mínimo de 15 m²/habitante para áreas verdes públicas destinadas a recreação.

A partir da relevância da arborização urbana, o conceito de cidade educadora que Gadotti (2006) descreve ajuda educadoras e educadores a levarem alunas e alunos a compreenderem a situação em que sua comunidade se encontra perante aos aspectos socioambientais. O próprio ambiente de vivência contribui para o ato de ensinar, e cabe à professora e ao professor a tarefa de mediar essa aprendizagem.

QUADRO TEÓRICO

A SITUAÇÃO DA ARBORIZAÇÃO URBANA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A definição de currículo está diretamente conectada à contextualização histórica do ambiente em que será desenvolvido e também ao pensamento dominante daquele período. A democratização do currículo busca a humanização para facilitar o acesso de todos os conteúdos a serem trabalhados. Nesse conceito, Lima (2007) incorpora a concepção de ser humano e o papel da escola em seu processo de desenvolvimento. Já Silva (1990) critica as regulamentações curriculares, pois além de dificultar as modificações, carregam um enorme peso de decisões consensuais que nor-teiam as práticas educacionais. Essa burocratização dos currículos interfere na práxis de professoras e professores, pois acabam por ter que se submeterem ao cumprimento de prazos, sequências de conteúdos e à inviabilidade de levantar questões que componham

significativamente o currículo. Apesar disso, segundo Arroyo (2007), professoras e professores da atualidade têm se mostrado mais independentes quanto às suas práticas de intervenção nos currículos pré-estabelecidos, por meio de projetos político-pedagógicos e formação docente continuada, mobilizando riquezas da cultura escolar e apresentando maior autonomia na tomada de decisões.

Com maior autonomia, professoras e professores podem desenvolver o currículo como ferramenta para o levantamento de situações cotidianas da comunidade em que a escola está inserida. Desse modo, podem preparar, junto com estudantes, pesquisas e projetos por meio dos quais busquem conhecer a sua própria realidade, fazendo com que o processo educativo se torne mais significativo.

As temáticas contidas nos livros didáticos da educação brasileira seguem parâmetros estabelecidos previamente pelo Ministério da Educação em documentos de orientação. São eles que definem as diretrizes educacionais durante todo o ciclo escolar, partindo da Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Médio. Está contemplada uma série de pautas que inclui diretrizes para gestores e docentes, propostas curriculares e também adaptações do global para o âmbito local.

A Educação Ambiental se apresenta como um tópico dentro do tema transversal meio ambiente, que, por vezes, é citado nos principais documentos educacionais, pois a situação de risco global quanto ao uso indiscriminado de recursos naturais, geração de lixo em excesso seguido do descarte inadequado, além de outros problemas já consolidados na sociedade contemporânea, reforçam a necessidade de se tratar do meio ambiente desde a Educação Infantil.

Neste capítulo trataremos de como os aspectos que envolvem mais precisamente a arborização urbana estão indiretamente inseridos na Base Nacional Comum Curricular, documento mais atualizado, que já está em sua terceira versão. Sua finalidade é orientar

o que é ensinado nas escolas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No caso deste capítulo, o levantamento dos conteúdos se concentrará nos nove anos do Ensino Fundamental, pois são tratados de maneira mais minuciosa, antes de serem revisados no Ensino Médio. Não se trata de um currículo pronto, mas sim de uma ferramenta de referência para elaboração de propostas, havendo, assim, uma sintonia entre os conhecimentos e competências. Ela possui propósitos que envolvem a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Entre os objetivos da BNCC, destacam-se: dar significância aos conteúdos, de acordo com as realidades escolares e geográficas do local; dinamizar os componentes curriculares visando a interdisciplinaridade; usar variadas metodologias pedagógicas tendo como base as realidades nas quais os alunos estão inseridos; promover a motivação com alunas e alunos no processo de aprendizagem; desenvolver formas avaliativas conforme as condições de aprendizagem particulares; utilizar recursos tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender; fornecer material para o aprimoramento da prática docente; promover a continuidade da aprendizagem para educadores e gestores escolares (Brasil, 2017).

O espectro colaborativo da BNCC em relação aos currículos já existentes possui um propósito de incentivar a criação de currículos subnacionais (estaduais, municipais e distritais). O compromisso com a educação integral, ou seja, aquela que contempla o intelecto e a formação do indivíduo, também se mostra presente no texto da BNCC:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral, reconhecendo que a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica romper com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva, ou, ainda, que confundem 'educação integral' com 'educação ou escola em tempo integral' (Brasil, 2017, p. 17).

A BNCC do Ensino Fundamental abrange currículos das disciplinas de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências Da Natureza, Geografia e História. Foi feita uma varredura entre as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades de cada disciplina em cada ano para coletar itens que podem se relacionar direta ou indiretamente com a arborização urbana. Entre as disciplinas analisadas, apenas as de Ciências da Natureza e Geografia possuem habilidades que oferecem possibilidades indiretas de trazer para as discussões de sala de aula a arborização urbana. Na sequência, elas serão abordadas.

Ciências: 2º ano do Ensino Fundamental

Unidade temática: vida e evolução.

Objetos de conhecimento: seres vivos no ambiente/plantas.

Habilidades:

(EF02CI04) Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) relacionados à sua vida cotidiana.

(EF02CI05) Descobrir e relatar o que acontece com plantas na presença e ausência de água e luz.

(EF02CI06) Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas e analisar as relações entre as plantas, os demais seres vivos e outros elementos componentes do ambiente (Brasil, 2017, p. 287).

Assim como em outras habilidades que serão citadas a seguir, a arborização urbana poderá ser problematizada de maneira indireta, pois não se encontra explicitamente em nenhum tópico da BNCC. Ao descrever as características das plantas, o professor pode realizar uma atividade prática envolvendo as árvores do perímetro escolar,

ou da rua da escola, acompanhando seu processo de desenvolvimento, mudanças na estrutura conforme a estação do ano, diferenças por espécie, bem como alguma atividade de plantio no entorno.

Ciências: 5º ano

Unidade temática: matéria e energia.

Objeto de conhecimento: ciclo hidrológico.

Habilidades:

(EF05CI03) Selecionar argumentos que justifiquem a importância da manutenção da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da água, a preservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico (Brasil, 2017, p. 292).

Nesse caso, pelo trabalho com o conteúdo, pode-se estimular o senso crítico com alunas e alunos quanto ao conforto e benefícios ligados à arborização, principalmente em relação à melhoria da qualidade do ar local.

Ciências: 7º ano

Unidade temática: vida e evolução.

Objeto do conhecimento: diversidade de ecossistemas.

Habilidades:

(EF07CI07) Caracterizar os principais ecossistemas brasileiros (quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar e à temperatura, entre outras), correlacionando essas características à flora e fauna específica (Brasil, 2017, p. 299).

Com a caracterização das espécies quanto aos tipos de ecossistemas brasileiros, as e os estudantes podem compreender e se atentar mais a quais são as mais comuns em seu local de vivência. Além disso, também aprendem a reconhecê-las.

Ciências: 8º ano

Unidade temática: terra e universo.

Objeto do conhecimento: cima.

Habilidades:

(EF08CI16) Discutir iniciativas que contribuam para restabelecer o equilíbrio ambiental a partir da identificação de alterações climáticas regionais e globais provocadas pela intervenção humana (Brasil, 2017, p. 301).

Com essa habilidade específica, professoras e professores podem levantar questões que se referem a práticas do poder público quanto às ações a serem tomadas para a manutenção arbórea em áreas do perímetro urbano, visando o equilíbrio ambiental.

Ciências: 9º ano

Unidade temática: vida e evolução.

Objeto do conhecimento: preservação da biodiversidade.

Habilidades:

(EF09CI13) Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações sustentáveis bem-sucedidas (Brasil, 2017, p. 303).

A partir dessa habilidade, existe novamente a possibilidade de uma abordagem mais prática e local, pois alunas e alunos podem perceber os diversos aspectos problemáticos de sua comunidade, podendo um deles ser a carência de arborização.

Geografia: 1º ano

Unidade temática: o sujeito e seu lugar no mundo.

Objeto do conhecimento: situações de convívio em diferentes lugares.

Habilidades: "(EF01GE03) Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações" (Brasil, 2017, p. 323).

O conceito de praças e parques já remete diretamente ao conceito de arborização urbana. Esses espaços de lazer são corriqueiros e têm grande identificação com as comunidades, principalmente em municípios de pequeno porte.

Geografia: 3º ano

Unidade temática: conexões e escalas.

Objeto do conhecimento: paisagens naturais e antrópicas em transformação.

Habilidades:

(EF03GE04) Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares (Brasil, 2017, p. 327).

As alterações antrópicas na constituição do espaço urbano acontecem constantemente, e uma das principais mudanças que vêm acontecendo é a supressão das árvores. Nessa habilidade da disciplina de Geografia do 3º ano do Ensino Fundamental, esse problema pode ser levantado.

Geografia: 5º ano

Unidade temática: natureza, ambientes e qualidade de vida.

Objeto do conhecimento: gestão pública da qualidade de vida.

Habilidades:

(EF05GE12) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade), e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive (Brasil, 2017, p. 331).

Mais uma vez o poder público é levado em consideração. Um trabalho de entrevista ou participação em uma reunião da Câmara Municipal dos Vereadores pode fazer com que alunas e alunos entendam como a população é parte importante do funcionamento de um município, a partir da percepção dos problemas que a circundam. Em relação ao meio ambiente, a falta de arborização urbana é hoje um dos problemas comuns em muitas comunidades.

Geografia: 6º ano

Unidade temática: o sujeito e seu lugar no mundo.

Objeto do conhecimento: identidade sociocultural.

Habilidades: "(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos" (Brasil, 2017, p. 337).

Essa habilidade pode ser trabalhada por meio da identificação de fotografias do passado e do presente do município, nas quais a diferença na quantidade de praças, parques e canteiros é perceptível.

Geografia: 6º ano

Unidade temática: mundo do trabalho.

Objeto do conhecimento: transformação das paisagens naturais e antrópicas.

Habilidades: "(EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades" (Brasil, 2017, p. 337).

No processo de urbanização, a substituição da paisagem natural pela antrópica fez com que uma grande quantidade de espécies arbóreas fosse retirada do sítio urbano. A partir dessa habilidade, alunas e alunos podem compreender a diferença entre a paisagem verde e a paisagem cinza.

Geografia: 6º ano

Unidade temática: natureza, ambientes e qualidade de vida.

Objeto do conhecimento: atividades humanas e dinâmicas climáticas.

Habilidades: "(EF06GE13) analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.)" (Brasil, 2017, p. 337).

A arborização urbana ajuda a reduzir os impactos causados pelas ilhas de calor nos grandes centros urbanos. Nessa habilidade, as e os estudantes compreenderão de que forma as árvores agem como purificadores do ar.

Os conteúdos destinados ao Ensino Fundamental são diversos, independentemente da disciplina. Portanto, há uma grande dificuldade de enfatizar apenas uma temática em sala de aula. A abordagem tradicional do currículo faz com que professoras e professores se sintam sob a pressão de primeiramente cumprir todos os tópicos da série que leciona, o que atrapalha o aprofundamento e problematização de temáticas que exigem esse tipo de abordagem por si só. A necessidade de transcender o chamado currículo oficial ou explícito se dá por meio do currículo oculto, que, segundo Silva (1990) tem o verdadeiro poder socializador, por meio de experiências, vivências e práticas.

A CIDADE COMO EDUCADORA AMBIENTAL

O conceito de cidade como um espaço de educação se consolidou logo no início do período da globalização, mais precisamente em Barcelona, na Espanha, no primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em 1990. Gadotti (2006) considera a cidade como um ambiente de inúmeras possibilidades didáticas, principalmente a partir da vivência, constituindo um espaço cultural. Nesse espaço, o processo de aprendizagem vai se consolidando de maneira espontânea, como se habitantes e visitantes estivessem automaticamente em uma sala de aula interativa:

Há um modo espontâneo, quase como se as Cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou dissessem de si, falando quase como se as Cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por mulheres e homens que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu, de as Cidades educarem (Freire, 1993, p. 23).

Para que uma cidade seja considerada um espaço educador não formal, ela deve oferecer protagonismo a seus mais diversos habitantes – crianças, jovens, pessoas adultas e idosas. São essas pessoas que vão perceber a cidade de diferentes perspectivas e

também nutrir o sentimento de pertencimento a aquele lugar. Esse pertencimento pode estar ligado a um bairro, uma rua, um terreno baldio, uma praça ou mesmo uma árvore.

A arborização e todos os equipamentos urbanos se mostram como elementos com os quais a população se conecta com o ambiente e intensifica as relações de afetividade e das mais diversas formas de cidadania. Entre as mais diversas vertentes de práticas cidadãs, estão a consciência dos direitos e deveres por meio do exercício da democracia. Direitos civis, sociais, e políticos fazem com que a comunidade se relacione mais intimamente com seu espaço de vivência. Os fluxos humanos não se restringem apenas ao trabalho e convívio familiar, pois a vida consiste também na conexão entre os humanos por meio da identidade com o lugar. O próprio conceito de cidade (*civitas*) remete a uma comunidade política, na qual os membros se autogovernam e, além disso, o cidadão é todo aquele que goza do direito à cidade:

A cidade educadora é uma cidade com uma personalidade própria, integrada no país onde se situa. A sua identidade, portanto, é deste modo interdependente da do território de que faz parte. É também uma cidade que não está fechada sobre si mesma, mas que mantém relações com o que a rodeia – outros núcleos urbanos do seu território e cidades com características semelhantes de outros países –, com o objetivo de aprender, trocar experiências e, portanto, enriquecer a vida dos seus habitantes (Carta das cidades educadoras, 1994, p. 1).

A cidade assume o papel de educadora quando a população se manifesta por sua participação política, organizada em comunidades. Gadotti (2006) assume que essa tarefa não é espontânea, justamente por depender da participação e organização de comunidades para estabelecer o controle social da cidade. Freire (1993) reforça a tese da educação nas cidades em seus espaços não formais:

A tarefa educativa das cidades se realiza também através do tratamento de sua memória, e sua memória não apenas guarda, mas reproduz, estende, comunica-se às gerações que chegam. Seus museus, seus centros de cultura, de arte são a alma viva do ímpeto criador, dos sinais da aventura do espírito (Freire, 1993, p. 24).

O ser humano convive em sociedade desde os primórdios da origem da espécie, e um dos elementos que sempre esteve presente no seu habitat é a vegetação. A conexão entre ser humano e árvore vai muito além do instinto de sobrevivência da Pré-História, pois passa o potencial estético, de conforto, bem-estar e qualidade do ar. Bonametti (2003) ressalta a atual presença de vegetação nos centros urbanos como agente de quebra da artificialidade do ambiente, além de todos os benefícios que ela pode oferecer, como contribuir para reproduzir a história de relações da humanidade com o espaço.

Atualmente centros urbanos de grande porte acabam suprimindo áreas verdes devido à demanda econômica que estimula a especulação imobiliária. Porém, o poder público vem demonstrando uma maior preocupação com a manutenção desses ambientes, influenciado pela força do discurso ecológico e as pressões das comunidades:

Com o crescimento da população urbana e, por conseguinte, da área urbanizada, tem havido por parte das administrações públicas um maior interesse em prol da arborização das cidades, principalmente no que se refere à qualidade e preservação dos espaços de circulação dentro destas. Isto vem sendo fortalecido e incentivado pela própria comunidade, assim como influenciado pelo atual discurso ecológico, o qual incorpora esses espaços como sinal de uma melhor qualidade de vida, progresso e desenvolvimento urbano (Bonametti, 2003, p. 52).

O crescimento da população urbana reforça ainda mais a tese da necessidade de aumento das áreas verdes urbanas, uma vez que os potenciais impactos ambientais negativos são mais intensos

em ambientes mais povoados. Além disso, a arborização funciona como uma forma de propaganda para a cidade, reforçando sua identidade perante o entorno e a população, pois trata-se de um produto histórico das relações materiais:

A vegetação e tratamento paisagístico podem contribuir para a revalorização desses espaços contemporâneos. Ao mesmo tempo, essa mesma vegetação pode vir a contribuir para a redução de níveis de poluição atmosférica e sonora, a estruturação de vias e a criação de espaços de identidade e referência na cidade (Bonametti, 2003, p. 52).

O papel da arborização urbana se conecta com a percepção humana sobre o espaço que ocupa, ou seja, além de todos os benefícios que ela oferece, a efetivação de estudos e de participação política torna as e os habitantes aptos a debaterem tais pautas. Quando o humano compreende tal condição, a cidade cumpre sua função de educadora ambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental possui seu alicerce em meados do século XX. Apesar disso, sua práxis ainda é questionada por especialistas, seja na falta de especialização de profissionais de educação em executá-la, seja pela carência de políticas públicas em promovê-la, ou mesmo na inviabilidade de inseri-la em um ambiente em que o foco é o desenvolvimento econômico.

Apesar de constar em documentos oficiais da Educação Básica brasileira, a Educação Ambiental ainda é abordada de maneira muito simplificada com alunas e alunos, que muitas vezes desconhecem a própria realidade de sua comunidade, ou seja, o potencial educador que toda cidade possui. Para conhecer a fundo os benefícios ambientais da discussão de temas inerentes a esse tipo

de educação, mostra-se necessária a percepção da realidade local, o que acaba sendo mais um obstáculo para a eficiência dessa prática. A formação de profissionais da educação é um ponto relevante para que a Educação Ambiental se consolide nos ambientes escolares, utilizando como base a realidade de estudantes e do município.

A arborização urbana é apenas um dos aspectos da Educação Ambiental que se apresentam como fundamentais para a qualidade ambiental local. Porém, em essência, não é abordada nos currículos atuais. Essa abordagem pode acontecer de maneira indireta, dependendo da prática de professoras e professores. Trata-se de um componente bastante perceptível por estudantes, professoras e professores, cidadãs e cidadãos em geral e está intrinsecamente ligado à identidade da cidade como educadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre o currículo do Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BERCHIN, Issa Ibrahim; CARVALHO, Andreia de Simas Cunha. O papel das conferências internacionais sobre o meio ambiente para o desenvolvimento dos regimes internacionais ambientais: de Estocolmo a Rio + 20. *In*: COSTA, Rogério Santos da; GUERRA, José Baltazar Salgueirinho Osório de Andrade; DIAS, Taísa. (org.). **Debates interdisciplinares VII**. Palhoça: Editora Unisul, 2015.

BIONDI, Daniela; ALTHAUS, Michelle. **Árvores de rua de Curitiba**: cultivo e manejo. Curitiba: FUPEF, 2005.

BONAMETTI, João Henrique. Arborização urbana. **Revista Terra e Cultura; Cadernos de Ensino e Pesquisa**, Filadélfia, v. 19, n. 36, jan./jun. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Terceira Versão. Brasília: MEC, 2017.

CAVALHEIRO, Felisberto; DEL PICCHIA, Paulo Celso Dornelles. Áreas Verdes: conceitos, objetivos e diretrizes para o planejamento. *In*: I CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE ARBORIZAÇÃO URBANA, 1., 1992, Vitória, ES. **Anais [...]** Vitória- ES: [s. n.], 1992. p. 29-35.

Declaração de Barcelona (1990). Carta das cidades educadoras, 1994. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf. Acesso em: 21 jul. 2017.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos CENPEC**, [S. l.], n.1, p. 133-139, 2006.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e desenvolvimento humano. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (org.). **Indagações sobre o currículo do Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LOUREIRO, Carlos F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, L. D. Da Eco-92 à Rio +20: uma breve avaliação de duas décadas. **Boletim Campineiro de Geografia**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 479-499, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, conhecimento e democracia: As lições e as dúvidas de duas décadas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 59-66, 1990. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1097>. Acesso em: 13 jan. 2024.

7

*Álex Sousa Pereira
Fabio Pinto Gonçalves Reis
Kleber Tüxen Carneiro*

OS SABERES RELATIVOS ÀS LUTAS/ARTES MARCIAIS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: ENTRE INCONSISTÊNCIAS, AUSÊNCIAS E LAMPEJOS⁴

4

Oportuno exprimir aos leitores que parte dos dados que o capítulo retrata foi publicada em formato de artigo, em um dossiê temático (As lutas corporais na Educação Física escolar) na Revista Didática Sistemática, no volume 25, edição 1ª, em 2023 (Pereira; Reis; Carneiro, 2023).

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-268-7.7

INTRODUÇÃO

Inicialmente, parece-nos oportuno explicitar o percurso epistemológico da Educação Física para situá-la no campo histórico que configura as disciplinas escolares, a fim de evidenciar as conexões estabelecidas, as disputas travadas e as inconsistências resultantes desse processo. Essa contextualização se torna fundamental para que possamos localizar o debate sobre as Lutas ou Artes Marciais como conteúdo das aulas, no interior do próprio componente curricular em questão.

É preciso antecipar, também, que não é objetivo deste texto abordar especificamente uma concepção epistemológica a respeito da origem do conceito de disciplina escolar. Menciona-se isso, visto que, em linhas gerais, as disciplinas compreendem saberes com bases gnosiológicas mais ou menos explícitas; porém, não são esses aspectos que as definem como práticas curriculares na escola. Quando se trata de disciplinas escolares, sabe-se que as elas apresentam finalidades sociais decorrentes do projeto (político) social da escolarização, não se constituindo, nesse sentido, em simples reprodução das divisões de saberes no campo científico (Lopes, 2005).

Apresentar, primeiramente, a diferenciação entre uma concepção epistemológica de disciplina e inseri-la no campo das finalidades sociais atreladas à escola, permite, em certa medida, observar os conteúdos disciplinares, "admitindo-os como construções sociais que têm uma história e, portanto, são entremeados por questões sociais, político-econômicas e culturais" (Lopes, 2005, p. 265). Sob tal acepção, as disciplinas escolares se distinguem das demais (científicas e acadêmicas), na medida em que integram quatro elementos de diferenciação, quais sejam: 1) uma construção sócio-histórica; 2) uma tecnologia de organização curricular; 3) um produto da recontextualização de discursos; 4) um híbrido de discursos curriculares (Lopes, 2005).

Dados os limites e a especificidade do mote sobre o qual versa este texto – os saberes das Lutas ou Artes Marciais no interior da disciplina de Educação Física, observando, em especial, o teor dos documentos curriculares nos diferentes estados da federação –, não abordaremos os (quatro) elementos arrolados antes, mas somente um deles, isto é, aquele que se refere à premissa de que a disciplina escolar é desinente de uma construção sócio-histórica (Goodson, 1983, 1996a, 1996b). Segundo esse autor, as “matérias escolares” são amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições, nas quais os atores sociais envolvidos empregam recursos ideológicos e materiais para desenvolver suas missões individuais e coletivas.

Trata-se, portanto, de uma construção histórica, por efeito, resultante de tensões sociais e políticas. Nesse sentido, o debate curricular, segundo a referência aludida, deve ser interpretado em termos de conflitos por condições, recursos e “território” entre as disciplinas. Ora, se avalizamos que se trata de um “campo em disputa”, logo, isso significa que os atores sociais envolvidos com as disciplinas escolares “batalham” por recursos para desenvolver suas ações, ao mesmo tempo que concorrem (carga horária no interior das matrizes, investimentos, espaço, poder, reconhecimento social e epistemológico etc.) pelo espaço ocupado pelos componentes curriculares.

Com efeito, acastelam a distinção de seu campo disciplinar, visto que ações são desenvolvidas na direção de construir um perfil formativo específico, capaz de contribuir para garantia tanto do status quanto de recursos e ocupações para as disciplinas (Goodson, 1983, 1996a, 1996b). No entanto, a despeito de todas as críticas endereçadas à organização curricular em formato disciplinar, considera-se essa a ideia pedagógica mais bem-sucedida da história da escolarização, já que por intermédio das “matérias”, os professores se organizam em grupos, orientam sua formação e o trabalho pedagógico, em que pese os riscos de captura e depauperação de experiências (isoladas) formativas presentes nessa conformação (Lopes, 2005).

Ora, se há, portanto, um conflito de valoração no interior do campo disciplinar, o componente curricular denominado Educação Física conhece bem os desafios que afetam a sua legitimidade epistemológica enquanto parte do conhecimento educacional formal. Quando se consideram as distintas ingerências históricas e gnosiológicas dessa subárea, nota-se que estiveram atreladas a diferentes ideais. Por um lado, isso ocorreu sob o ideário do higienismo; por outro, resultou da ingerência dos modelos militares e suas pretensões ideológicas ou, ainda, pela subserviência aos modelos ginásticos europeus. Cabe considerar, ainda, as circunstâncias que engendraram o movimento de esportivização da Educação Física amplamente difundido no país (Daólio (1997); Carneiro (2012); Darido (1999); Bracht (1999); Carneiro; Assis; Bronzato, 2016).

Tais ingerências contextuais e ideológicas, por assim dizer, geraram (e ainda conservam) dubiedades em relação ao papel formativo que a disciplina de Educação Física deveria ocupar na esfera escolar. As diversas finalidades (dimensão teleológica) imputadas a ela (historicamente) produziram uma identidade (disciplinar) ambígua e, até certo ponto, perniciosa, porque a desagregava dos objetivos inclusivos e emancipatórios, tão caros à instituição educativa (Freire, 2019).

Em razão dessa conjuntura questionável, a partir do final da década de 1970 e meados dos anos 1980, iniciou-se um movimento “renovador” que colocou em perspectiva os caminhos (pedagógicos) da Educação Física no âmbito escolar. Como resultado desse “debate intelectual” – ou crise epistemológica, conforme anotamos em outro estudo (Carneiro; Assis; Bronzato, 2016) – despontaram diretrizes de trabalho, cujos constructos teóricos inauguraram novos ideais e metodologias que contribuíram para o desenvolvimento da Educação Física (Carneiro, 2012; Daólio, 1997).

Como resultado, insurgem algumas tendências de ensino que alvitram sinalizar – ao abrigo de diferentes matrizes teóricas – qual haveria de ser a identidade (epistêmica) dessa subárea no campo científico e pedagógico. Dentre elas, destacaram-se: a Psicomotricidade; Desenvolvimentista; Construtivista; Crítico-Superadora; Crítico-Emancipatória; Sistemática; Cultural e a Saúde Renovada. Com efeito, algumas delas aportaram (no decurso da história) teoricamente à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Darido, 1999).

Como ressalva, note-se que essas proposições pedagógicas apresentam características e particularidades específicas, próprias de sua constituição histórica e epistemológica. Há expressiva ameaça (hermenêutica) concebê-las sem a devida distinção gnosiológica que as compreendem. Tal aspecto, inclusive, mereceria uma apreciação mais desenvolvida e detalhada; no entanto, o delineamento e os limites que circunscrevem o presente texto não permitem essa incursão.

Apesar disso, em linhas gerais, essas formulações teóricas conclamam pela sonhada transformação didático-pedagógica da Educação Física, tanto na condição de subárea do conhecimento científico, quanto na sua consolidação como componente curricular escolar (Carneiro; Bronzatto; Assis, 2016).

Para além dessa pretensão “cônsona” (por modificações de ordem didática e gnosiológica), encontra-se outro elemento “conciiliatório” presente nessas diferentes tendências – evidentemente, não em todas, mas notadamente em algumas, considerando as devidas proporções, nuances e particularidade epistemológica –, a saber: o conceito de cultura (Daólio, 2004).

Na visão do aludido autor,

[...] a educação física, a partir da revisão do conceito de corpo e considerando a dimensão cultural simbólica defendida por Geertz, pode ampliar seus horizontes, abandonando a ideia de área que estuda o movimento humano, o corpo físico ou o esporte na sua dimensão técnica (Daólio, 2004, p. 12).

O autor ainda considera a Educação Física

como uma área que considera o ser humano eminentemente cultural, contínuo construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais. Assim, a educação física pode, de fato, ser considerada a área que estuda e atua sobre a cultura corporal de movimento (Daólio, 2004, p. 12).

Nessa sequência de reflexão, a Educação Física no espaço escolar seria responsável então por:

[...] propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, visando a formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana: jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, dança e atividades rítmicas/expressões, lutas/artes marciais e práticas corporais alternativas (Betti, 2013, p. 64).

Portanto, caberia a esse componente curricular a atribuição pedagógica de mobilizar o tecido das diferentes expressões da cultura corporal de movimento; por efeito, ensinar os saberes historicamente vinculados a essa contextura. Concomitantemente, teria a função de fomentar as atividades (intelectivas) para que os educandos se apropriem, construam, transformem, ressignifiquem e propaguem os saberes (assentados na corporeidade) e legados às gerações subsequentes, numa espécie de viagem experiencial conferida pela apropriação do conhecimento (Charlot, 2008).

Aparentemente, as imprecisões relativas à dimensão teleológica da subárea estariam dirimidas sob tal ponto de vista. Isso implica dizer que a identidade epistemológica da Educação Física não mais se confundiria, tampouco ficaria refém de interesses escusos ou ideários que, no passado, outorgavam outras finalidades educacionais a ela, que não os saberes relativos à cultura corporal de movimento.

Entretanto, nem sempre o consenso na definição corresponde ou compreende a totalidade da essência. Mesmo porque a essência, a depender do ângulo (histórico) pelo qual é analisada e interpretada (os famosos riscos hermenêuticos), apresentará resultados diferentes, incorrendo, inclusive, em preterições, por vezes indevidas, no que diz respeito aos conhecimentos selecionados para serem ensinados no interior de uma dada disciplina. Isso equivale a dizer que, tal qual ocorrem conflitos por legitimidade, recursos e “território” epistemológico entre as disciplinas escolares, do mesmo modo, sobrevêm tensões e disputas entre os conhecimentos que prevalecerão no ensino (território epistemológico) que um dado componente curricular abordará.

Trata-se de preferências que elegem alguns saberes em detrimento de outros, sobre as quais opera um conjunto de variáveis que coopera para essa incidência. Essas implicações decorrem tanto de questões de ordem formativa na esfera macroestrutural (matrizes de curso de formação, documentos curriculares oficiais, ausência de plano de formação continuada, ingerências das novas tecnologias, dentre outras), quanto em razão de aspectos de ordem pessoal (afinidade epistemológica, segurança para ensinar, identificação com determinado saber, condições objetivas, recursos, espaços adequados, entre outros elementos).

Com base no explanado até aqui, e somado aos resultados de algumas de nossas investigações – vide Pereira (2018) e Pereira *et al.* (2021) – inferimos ser esse o caso dos conhecimentos relativos às Lutas ou Artes Marciais no interior da escola. O fato desse conteúdo específico da Educação Física integrar uma das expressões da linguagem corporal historicamente construída, sendo, portanto, constituinte da cultura corporal de movimento, per se, já validaria sua presença no ambiente educativo. Como objeto epistemológico, essa prática corporal de combate está presente em algumas proposições de ensino que avalizam a Educação Física como componente curricular, contribuindo, assim, para a sua inserção na área das linguagens.

Com isso, seu ensino, por suposto, estaria assegurado; todavia, as referidas pesquisas sinalizam para a inópia presença desse conteúdo nas aulas de Educação Física.

Seus resultados ratificam o que a literatura especializada tem trazido à baila, ou seja, revelam a resistência de professores para ensinar Lutas ou Artes Marciais sob a condução pedagógica da Educação Física. Análogo ao estudo de Carreiro (2008, p. 34), cujo resultado constatou que, dentre “os elementos da cultura corporal de movimento que podem ser apresentados na Educação Física Escolar, as lutas são um dos que possivelmente encontram mais resistência”. Nesse sentido, ele esclarece ainda que tal resistência ocorra em decorrência das seguintes justificativas: “falta de espaço, falta de materiais, falta de roupa adequada, ausência do tema no processo de formação e, sobretudo, pela associação às questões da violência e agressividade” (Carreiro, 2008, p. 34).

Além dos argumentos arrolados na investigação citada, nossas pesquisas cotejaram outros dois aspectos: a ausência de vivências no que concerne às Lutas ou Artes Marciais, tanto na esfera pessoal, quanto na acadêmica por parte dos professores (Pereira *et al.*, 2021), e a escassez, ou certa invisibilidade dos saberes relativos às Lutas ou Artes Marciais nos documentos curriculares estaduais (Pereira, 2018). Dada a amplitude dos dois pontos e os limites que restringem o presente texto, deter-nos-emos apenas na questão da insuficiência e tendência tecnicista dos conteúdos de Lutas ou Artes Marciais nas propostas curriculares, cujos efeitos possivelmente geram opacidade e fragilizam esses conhecimentos que, muitas vezes, deixam de ser ensinados em razão disso.

Antes, porém, explanaremos sobre as denominações de Lutas e de Artes Marciais, assim como os ensejos que nos conduziram a coaduná-las, na perspectiva de que tal síntese conceitual possa facilitar a organização do trabalho pedagógico e, quem sabe, colmatar interpretações equivocadas, favorecendo o ensino. Para tanto, um novo tópico será iniciado doravante.

MAS AFINAL, O QUE ESTAMOS DENOMINANDO DE LUTAS OU ARTES MARCIAIS?

A palavra “luta” pode incidir em diferentes conotações, a depender do contexto empregado, ou de sua apropriação. Luta-se pela vida, por objetivos pessoais, por território, com um oponente em alguma prática esportiva e assim por diante. O dicionário Luft (2017, p. 431), por exemplo, define o ato de lutar (do latim *luctari*) como “combater/pelejar, brigar/disputar, competir/trabalhar arduamente, esforçar-se, empenhar-se”. Já o substantivo “luta” é definido como “ação de lutar/qualquer combate corpo a corpo/guerra, pelejar/ antagonismo/esforço, empenho” (*ibid*, p. 431), ou seja, o termo “luta” apresenta uma natureza polissêmica por possuir diferentes significados, contextos e objetivos (Rufino, 2012).

A título de exemplificação, tomemos o sentido semântico atribuído à palavra “luta” no contexto do Hino Nacional Brasileiro. Vejamos: “mas se ergues da justiça a clava forte, / Verás que um filho teu não foge à luta, / Nem teme, quem te adora, a própria morte”. Ao que parece, na tessitura em questão, a conotação teria relação com uma peleja em defesa da pátria, ainda que custasse a vida.

Poderíamos mencionar muitos outros exemplos; no entanto, tais definições não refletem a pluralidade de significados que compõem o termo “lutas”, em especial no campo da Educação Física. Trata-se de uma discussão extensa a respeito dos diferentes conceitos e das especificidades das chamadas “lutas”, “artes marciais” e “modalidades esportivas de combate”. Em outras palavras, o que estamos frisando é a ausência de consenso nesta subárea sobre qual seria a melhor nomenclatura a empregar.

Desconfiamos, contudo, que muito provavelmente não haja um termo que compreenda a natureza polissêmica dessa manifestação, do mesmo modo que seus matizes (e amplitude) contextuais. A esse respeito, Rufino (2012) destaca para o fato de ser uma perspectiva reducionista a busca por conceitos e definições rigidamente construídas, ainda mais quando o objetivo é compreender fenômenos e realidades culturais distintas.

Apesar da existência dessa pluralidade de sentidos, além das contradições presentes no termo, alinhamo-nos ao entendimento de Gomes (2008, p. 49) quando define “lutas” como

prática corporal imprevisível, caracterizada por determinado estado de contato, que possibilita a duas ou mais pessoas se enfrentarem numa constante troca de ações ofensivas e/ou defensivas, regida por regras, com objetivo mútuo sobre um alvo móvel personificado no oponente.

A despeito de concordarmos com a autora supracitada, pensamos ser necessário expandir o conceito, isto é, ampliá-lo, de maneira que compreendamos as modalidades esportivas de combate. Assim, a definição a seguir, parece-nos pertinente e representa um avanço na direção desse alargamento semântico. Vejamos:

[...] uma configuração das práticas de lutas, das artes marciais e dos sistemas de combate sistematizados em manifestações culturais modernas, orientadas a partir das decodificações propostas pelas instituições esportivas. Aspectos e conceitos como competição, mensuração, aplicação de conceitos científicos, comparação de resultados, regras e normas codificadas e institucionalizadas, maximização do rendimento corporal e espetacularização da expressão corporal são alguns exemplos dessa transposição moderna de práticas seculares de ‘combate’ (Correia; Franchini, 2009, p. 23).

Repare que, junto ao conceito de “lutas”, é incorporada a definição de “artes marciais”, acrescentando-se alguns outros elementos do esporte moderno, o que, por sua vez, sinaliza um caminho

auspicioso no sentido de compreender como práticas de combate foram se esportivizando. Nesse sentido, faz-se indispensável compreender melhor o que haveria de caracterizar as Artes Marciais para esses mesmos autores. Assim:

[...] arte Marcial faz referência a um conjunto de práticas corporais que são configuradas a partir de uma noção aqui denominada de ‘metáfora da guerra’, uma vez que essas práticas derivam de técnicas de guerra como denota o nome, isto é, marcial (de Marte, deus romano da guerra; Ares para os gregos) [...]. Assim, a partir de sistemas ou técnicas diversas de combate situadas em diferentes contextos sociais, essas elaborações culturais passam por um autêntico processo de resignificação, em que a dimensão ética e estética ganham uma expressiva proeminência. Desta forma podemos identificar que a expressão ‘arte’ nos sinaliza para uma demanda expressiva, inventiva, imaginária, lúdica e criativa, como elementos a serem inclusos no processo de construção de certas manifestações antropológicas ligadas ao universo das Artes Marciais. Já o termo marcial, relacionado ao campo mitológico faz alusões à dimensão conflituosa das relações humanas. Assim, temos a inclusão contínua de elementos que ultrapassam as demandas pragmáticas e utilitaristas das formas militares e bélicas de combates (Correia; Franchini, 2009, p. 24).

Observa-se que tanto na concepção de “lutas”, quanto no entendimento de “artes marciais” há certa complementaridade, seja no plano da evolução histórica, seja na conformação das práticas corporais, afora a evolução dos seus saberes e artefatos. Em que pese os riscos (tradições, histórias e elementos contextuais) que existem ao aproximá-las, ainda assim, independentemente da ousadia epistemológica e de suas implicações, coaduná-las nos parece indicar um caminho alvissareiro na tentativa de ampliar a presença de seus conhecimentos no espaço escolar, razão pela qual optamos pelo binômio: Lutas/Artes Marciais, no título do capítulo e em outros estudos (Pereira, 2018; Pereira *et al.*, 2021).

Isso exposto, passaremos aos resultados de nossa investigação, que analisou os conteúdos de Lutas ou Artes Marciais nas propostas curriculares estaduais, conforme se apregooou na seção anterior. Para tal, iniciar-se-á outra seção, de maneira que a organização temática fique mais bem distribuída.

AS LUTAS OU ARTES MARCIAIS NO INTERIOR DAS PROPOSTAS CURRICULARES

Sabe-se que os livros didáticos e as propostas curriculares oficiais (Base Nacional Comum Curricular, Currículo Básico Comum, Diretrizes Curriculares Nacionais, entre outras) figuram como um importante esteio teórico para organização do trabalho docente, de maneira especial em uma subárea do conhecimento cuja organização científica é relativamente recente, quando comparada a outras disciplinas acadêmicas.

Partindo dessa premissa, empreendeu-se uma investigação na qual o fito fora analisar os documentos curriculares estaduais existentes, a fim de cotejar como os conhecimentos relativos às Lutas ou Artes Marciais figuram (ou não) nesses ordenamentos oficiais. No escopo da análise, buscou-se verificar se os efeitos epistemológicos desses aportes teóricos poderiam potencializar o ensino dos saberes relativos às Lutas ou Artes Marciais ou se acabariam gerando opacidade e fragilidade em termos metodológicos, o que resultaria no abandono de seu ensino na escola (Pereira, 2018).

Assim, analisamos 20 propostas curriculares estaduais, uma vez que os estados do Acre, Amapá, Bahia, Pará e Paraíba, embora disponham de propostas curriculares, não conseguimos acesso aos documentos, mesmo realizando pesquisa nas páginas oficiais dos órgãos responsáveis. Além disso, tentamos contato via e-mail direcionado às Secretarias Estaduais, solicitando a gentileza do envio dos documentos curriculares; contudo, não obtivemos retorno.

Para identificar a presença (ou não) do conteúdo Lutas ou Artes Marciais nessas fontes documentais, utilizou-se a ferramenta de pesquisa contida no próprio programa de visualização de arquivos em formato PDF. Os descritores empregados para a pesquisa foram: "luta", "lutas", "artes marciais" e "esportes de combate". Ao localizarmos essas palavras-chave no documento, fez-se a leitura integral do conteúdo, analisando o teor conceitual aplicado aos termos e observando, com isso, de que modo eram compreendidos e utilizados em cada uma das propostas curriculares.

A síntese dos resultados verificados pode ser observada no quadro a seguir.

Quadro 1 - As Propostas Curriculares e os respectivos estados

ESTADO	DOCUMENTO
Alagoas	Referencial Curricular da Educação Básica para as escolas públicas de Alagoas (2010).
Amazonas	Proposta Curricular de Educação Física para o Ensino Médio, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2012).
Ceará	Coleção Escola Aprendente Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2008).
Espírito Santo	Currículo Básico da escola Estadual – Ensino Médio. Volume 1 – Área de Linguagens e Códigos (2009).
Goiás	Ressignificação: Ensino Médio em Travessia (2009).

ESTADO	DOCUMENTO
Maranhão	Referenciais Curriculares do Ensino Médio: Estado do Maranhão (2007).
Mato Grosso	Orientações Curriculares, Área de Linguagem da Educação Básica (2010).
Mato Grosso do Sul	Currículo Referencial para o Ensino Médio, Área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (2003).
Minas Gerais	Proposta Curricular Educação Física, Ensino Fundamental e Médio. Conteúdos Básicos Curriculares (2008).
Paraná	Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Componente Curricular do Ensino (Fundamental/ Médio): Educação Física (2008).
Pernambuco	Texto subsídio para a prática pedagógica da Educação Física: contribuições para a elaboração da matriz curricular (2008).
Piauí	Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Rede Estadual do Piauí (2005).
Rio de Janeiro	Proposta Curricular: um novo formato Educação Física (2010).
Rio Grande do Sul	Lições do Rio Grande do Sul – Referencial Curricular Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, volume 2 – Arte e Educação Física (2009).
Rondônia	Referencial Curricular do estado de Rondônia Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Componente Curricular: Educação Física do Ensino Médio (sem data).
Roraima	Referencial Curricular para o Estado de Roraima (2006).
Santa Catarina	Proposta Curricular (1998)
São Paulo	Proposta Curricular do estado de São Paulo: Educação Física, Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio (2008).
Sergipe	Referencial Curricular Rede Estadual de Ensino, Sergipe (2011).
Tocantins	Proposta Curricular Ensino Médio (PCEM) versão preliminar (2009).

Fonte: Pereira (2018, p. 60).

Examinados os documentos curriculares oficiais, constatou-se que, na proposta dos estados de Sergipe, Alagoas, Maranhão, Espírito Santo e Amazonas, as palavras “luta” e “lutas” aparecem no decurso do texto; todavia, nenhuma das alusões está relacionada

especificamente ao conteúdo da Educação Física Escolar. Trata-se de um emprego do termo “lutas” na conotação de “lutas sociais” e “luta por direitos”, o que ratifica a natureza polissêmica do termo, conforme mencionamos anteriormente. Não existe, contudo, nenhum liame com o conceito de “lutas” enquanto manifestação da cultura corporal de movimento.

Tal ausência evidenciou, assim, que os saberes relacionados às Lutas ou Artes Marciais são negligenciados na elaboração das referidas propostas dos estados citados, por efeito não proporcionam subsídios teórico-metodológicos para que o educador desenvolva o tema. Como resultado disso, tem-se a depauperação da Educação Física na qualidade de componente curricular, já que seria atribuição pedagógica deste (lê-se componente curricular) mobilizar as diferentes expressões da cultura corporal de movimento, isso inclui as Lutas ou Artes Marciais. Do mesmo modo que oblitera a possibilidade dos educandos se apropriarem, construírem, transformarem, ressignificarem e propagarem os conhecimentos historicamente construídos relativos a essa prática corporal (Pereira, Reis; Carneiro, 2023).

Já a Proposta Curricular de Santa Catarina utiliza apenas um parágrafo para conceituar o que são as Lutas e relacioná-las com a cultura corporal de movimento. De forma similar, as Orientações Curriculares do Mato Grosso também abordam a temática apenas em um pequeno trecho, restringindo-se à capoeira. Percebem-se alguns avanços nesses dois documentos, na medida em que há uma tentativa de definir o conceito de “lutas” e contextualizá-lo na esfera social. Conquanto, ainda é tímida a contextualização desse conteúdo nos materiais analisados, de modo que não oferecem informações a respeito do que deve ser desenvolvido, como se deve ensinar e avaliar essa manifestação corporal.

Em relação ao Referencial Curricular de Rondônia, o conteúdo de Lutas figura de forma muito sucinta, isto é, apenas nos quadros que representam o planejamento de ensino dividido por ciclos. No referido

documento, essas manifestações corporais são integradas como parte dos eixos temáticos intitulados *Estética da Linguagem* e *Múltiplas Linguagens*, com isso irrompe esse conteúdo da Educação Física na linha de trabalho *Linguagens da Cultura Esportiva*; ou seja, a prática de Lutas estaria vinculada ao ensino dos esportes e, possivelmente, acabaria sendo pulverizada ou entregue às modalidades esportivas hegemônicas.

Em nosso entender, as Lutas ou Artes Marciais não deveriam se restringir às práticas esportivas, visto que expressam manifestações da cultura corporal de movimento concernentes à ontologia humana, tendo sua particularidade tolhida quando são reduzidas ao esporte (Pereira *et al.*, 2021; Pereira, Reis; Carneiro, 2023). Esse cerceamento indevido já foi alvo de advertência destacada por Rufino e Darido (2011), ao anotarem que para uma prática corporal ser considerada um esporte, ela deve compreender determinadas características, a saber: a institucionalização, a padronização de regras, a secularização, a competição e o alto-rendimento por intermédio de treinamento especializado.

A título de elucidação, basta ver a capoeira, uma vez que se refere a uma criação dinâmica do ser humano, caracterizando-se como “música, poesia, festa, brincadeira, diversão e, acima de tudo, uma forma de luta, manifestação e expressão do povo, do oprimido e do homem em geral em busca de sobrevivência, liberdade e dignidade” (Areias, 1984, p. 8).

A esse respeito, Rufino e Darido (2011) ainda esclarecem que o fato de os esportes e as Lutas ou Artes Marciais possuírem origens distintas permite que ambos sejam caracterizados separadamente. Em contrapartida, é inegável que algumas modalidades de Luta sofreram o processo de esportivização ao se tornarem esportes olímpicos, em especial o Judô, o Boxe, a Luta Olímpica e a Esgrima.

De acordo com os referidos autores, as Lutas ou Artes Marciais podem ser incorporadas ao espectro dos esportes, desde que essas manifestações não sejam “diluídas”, ou sucumbidas no interior das

múltiplas manifestações esportivas existentes. Isso significa dizer que, sob a forma de organização curricular na qual elas (lê-se as Lutas ou Artes Marciais) teriam uma conotação esportiva, há grande probabilidade de que sejam desenvolvidas de modo superficial, dada a força, tradição e presença de determinados esportes (futebol, vôlei, basquete e handebol) nas aulas de Educação Física (Carneiro, 2012).

No que concerne aos documentos oficiais dos Estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Roraima e Mato Grosso do Sul, o conteúdo de Lutas se encontra planejado, ou seja, organizado e distribuído ao longo de quase todas as etapas da Educação Básica (exceto na Educação Infantil). Convém destacar que as unidades didáticas e a progressão pedagógica dos elementos referentes às práticas corporais de Lutas estão bem estruturadas; porém, os documentos não oferecem subsídios metodológicos básicos (como ensinar ou organizar um ambiente de ensino) para o trabalho pedagógico contextualizado do professor.

No avançar das apreciações, cotejamos os documentos produzidos em Pernambuco, Teresina, Goiás, Roraima, Tocantins, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul, sendo que neles constatamos uma organização didática (planejamento) dos saberes concernentes às Lutas, ao passo que se encontram distribuídos bimestralmente ao longo de todo o Ensino Fundamental e Médio. No entanto, os conhecimentos específicos são abordados metodologicamente de forma superficial, tradicional e tecnicista, ou mesmo restringindo-se a modalidades específicas como o Judô e a Capoeira.

Repare que, mesmo nas propostas mais elaboradas, os saberes vinculados às Lutas ou Artes Marciais apresentam comprometimentos de ordem metodológica (como ensinar e adaptar ambientes de ensino); de igual modo, incorrem no reducionismo da ênfase técnica do aprendizado, que acaba por tolher e empobrecer, de certa maneira, a potência criadora dessa linguagem corporal. Faz-se imperativo, nesse sentido, que se avance em relação às abordagens

e métodos de ensino tradicionais, segundo os quais as crianças e os jovens apenas repetem técnicas, reproduzindo o que o professor/treinador solicita (Breda, 2010).

Em última análise, por mais elaboradas que estejam essas propostas curriculares, identificam-se lacunas no tocante à organização e sistematização de metodologias que aquilatem o ensino nas aulas de Educação Física e que, por sua vez, oportunizem aos alunos a mobilização (intelectiva), apropriação e reconstrução crítica dos conhecimentos produzidos pela humanidade concernentes ao universo das Lutas ou Artes Marciais. Não que eles estivessem afiançados pelo simples fato de constarem de forma sofisticada e bem planificada nos documentos curriculares oficiais, mas, admitamos, se assim o fosse, por certo colmataria alguns equívocos pedagógicos e negligências formativas históricas em relação ao mote em questão.

Na continuidade, esboçaremos as impressões finais sobre a proposta que procuramos desenvolver.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Deve-se recordar que abrimos a seção inicial distinguindo as disciplinas escolares da concepção epistemológica que compreende as disciplinas científicas e acadêmicas. Em outros termos, procurou-se contornar o entendimento de disciplina escolar, situando-a no campo das finalidades sociais atreladas à escola e, portanto, permeado por questões políticas, econômicas e culturais.

Demos ênfase ao fato de que a disciplina escolar é desinente de uma construção sócio-histórica; por essa razão, a nossa análise considerou os conflitos internos e as disputas por condições, recursos e “território” entre os componentes que fazem parte da matriz curricular.

Um cenário conhecido há tempos pela Educação Física, haja vista sua composição histórica e a busca por legitimidade no campo educacional (Pereira, Reis; Carneiro, 2023).

Para entender melhor esse panorama (histórico e gnosiológico), recuperamos alguns fatos que contribuíram para legitimar a referida disciplina enquanto tal, assim como para desenvolver uma identidade formativa que afixasse seu reconhecimento na condição de componente curricular. Destacou-se, então, o despontar de proposições pedagógicas que pudessem contribuir para isso, especialmente ao lançar luz sobre o conceito de cultura, presente em algumas dessas propostas, de maneira que a Educação Física passasse a ser considerada a área que estuda e atua sobre a cultura corporal do movimento.

Ora, se não bastassem os conflitos para assegurar sua identidade epistemológica no âmbito escolar, ponderaram-se igualmente as tensões ocorridas por legitimidade, reconhecimento e investimento de tempo entre as disciplinas escolares, com destaque para os embates em curso entre os conhecimentos que prevalecerão e serão promulgados no interior dessas mesmas disciplinas. Curiosamente, trata-se de um preterimento decorrente de múltiplos fatores, conforme as pesquisas que expusemos para elucidar o caso dos conhecimentos concernentes às Lutas ou Artes Marciais (Carneiro, 2008; Pereira, 2018; Pereira *et al.*, 2021).

Em razão da amplitude dos resultados das pesquisas citadas, optou-se por explorar e debater os dados de um de nossos estudos (vide Pereira, 2018), segundo o qual examinamos os documentos curriculares estaduais existentes, a fim de cotejar como os saberes referentes às Lutas/Artes Marciais figuram (ou não) nesses documentos oficiais. Entretanto, antes de debatê-los, esclarecemos as razões que nos conduziram a empregar o binômio: Lutas/Artes Marciais (Pereira *et al.*, 2021; Pereira, Reis; Carneiro, 2023).

Em linhas gerais, foram constatadas ausências e inconsistências na perspectiva do conteúdo Lutas em todos os 20 documentos curriculares analisados. Em que pese muitas propostas estejam ao abrigo da produção científica mais recente em relação ao campo da Educação Física escolar, elas (lê-se as propostas) se apresentam de maneira incipiente para integrar efetivamente as práticas de Lutas ou Artes Marciais ao currículo da Educação Básica, notadamente no que diz respeito aos subsídios metodológicos; isto é, como ensinar, organizar o trabalho pedagógico, preparar um ambiente de ensino, adaptar recursos auxiliares e aferir uma experiência de aprendizagem (avaliar).

Por outro lado, os dados indicam a imprescindibilidade de aportes teórico-metodológicos que subsidiem os educadores na direção de mobilizar e potencializar o conhecimento, bem como a apropriação crítica e a transformação da cultura (corporal de movimento) das Lutas ou Artes Marciais pelos aprendentes.

Há ainda outro aspecto que faz jus a ser ponderado, refere-se ao fato de que, na perspectiva (estrutural) estabelecida pela maioria das propostas curriculares averiguadas, não houve espaço para tratar da interseccionalidade, como se a mesma fosse erradicada das Lutas ou Artes Marciais. Exemplo disso podem ser as fronteiras de gênero, uma vez que a maioria dos documentos não abriu espaço para essa correlação, fazendo parecer que as diferenças entre as experiências de meninos e meninas com as Lutas ou Artes Marciais não existissem. Todavia, sabemos que a falta de acesso e desejo de aprendizagem por sujeitos de ambos os sexos são determinados, em muitos casos, por essa razão. Outro ponto que requer atenção e não esteve presente nas propostas curriculares diz respeito à intolerância religiosa, na medida em que existem representações e associações dessa ordem que tangenciam a capoeira. Em virtude disso, interdita-se indivíduos de praticarem essa Luta na escola e fora dela, meramente por estar vinculada a determinados aspectos da cultura afro-brasileira.

Por fim, reiteramos a alegação de que as múltiplas linguagens que compreendem as Lutas/Artes Marciais não deveriam se circunscrever apenas aos aspectos técnicos desses saberes, apesar de sua importância. Trata-se de um território histórico, epistemológico e (potencialmente) formativo tão vasto, que reduzi-lo seria demasiadamente empobrecedor. Talvez por isso, Rubem Alves declarou que “[...] é da beleza da poesia que nascem os guerreiros. Lutam melhor aqueles em cujos corpos moram os sonhos. Para se lutar não basta ter corpo e saber competentes: é preciso ter alma” (*apud* Marcellino, 1989, p. 11).

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular: Ensino Médio, 2009.
- AMAPÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Amapá – (DCEB/AP), 2008.
- AMAZONAS (Estado). Proposta Curricular de Educação Física para o Ensino Médio, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, 2012.
- AREIAS, Almir das. **O que é Capoeira**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.
- BETTI, Mauro. **Educação Física Escolar**: Ensino e pesquisa-ação. 2 ed. Ijuí: Editora Unijí, 2013.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, [S. /], n. 8, p. 69-88, 1999.
- BRASIL. **Hino Nacional**. Brasília: Presidência da República, 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/hino.htm. Acesso em: 20 out. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 16 abr. 2024.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- BREDA, Mauro; GALATTI, Larissa; SCAGLIA, Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. São Paulo: Phorte, 2010.

CARNEIRO, Kleber Tüxen. **O jogo na educação física escolar**: as concepções atuais dos professores. São Paulo: Phorte, 2012.

CARNEIRO, Kleber Tüxen; ASSIS, Eliasaf Rodrigues de; BRONZATTO, Maurício. Da necessidade à negação: a percepção da crise epistemológica na educação física a partir da compreensão docente. **Revista brasileira de ciência e movimento**, [S. l.], v. 24, n. 4, p. 129-142, 2016.

CARREIRO, Eduardo Augusto. Lutas. *In*: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Cristina. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008

CORREIA, Walter Roberto; FRANCHINI, Emerson. Produção acadêmica em lutas, artes marciais e esportes de combate. **Motriz. Revista de Educação Física**, Rio Claro, v. 16, n. 1, jan./mar. 2009.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física brasileira**: autores e atores da década de 80. 1997. 97 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 1997.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física e conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física escolar**: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola questões e reflexões**. Araras: Topázio, 1999.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Ressignificação do Ensino Médio. Um caminho para a qualidade, 2008.

GOMES, Mariana Simões Pimentel. **Procedimentos Pedagógicos para o ensino de lutas**: contextos e possibilidades. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GOODSON, Ivor Frederick. **School subjects and curriculum change**: case studies in curriculum history. London: Croom Helm, 1983.

GOODSON, Ivor Frederick. School subjects: patterns of change. *In*: GOODSON, I.; MARSH, C. J. **Studying school subjects**: a guide. London: Falmer Press, 1996a. p. 131-147.

GOODSON, Ivor Frederick. School subjects: patterns of stability. *In*: GOODSON, I.;

MARSH, C. J. **Studying school subjects**: a guide. London: Falmer Press, 1996b. p. 148-167.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos curriculares na disciplina escolar química. **Ciência & Educação**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 263-278, 2005.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Conrad, 2017.

MARANHÃO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Referenciais Curriculares Ensino Médio: Estado do Maranhão, 2007.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1989.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Gestão das Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado do Mato Grosso/ Sem data.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Referencial da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul, 2008.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular Educação Física Ensino Fundamental e Médio. Conteúdos Básicos Curriculares. 2008.

PARÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular da Secretaria da Educação do Departamento do Ensino Médio/ Divisão de Currículo, 2003.

PEREIRA, Álex Souza; CARNEIRO, Kleber Tüxen; SCAGLIA, Alcides José; REIS, F Fábio Pinto Gonçalves dos. **PEDAGOGIAS DAS LUTAS: do ambiente de jogo à sistematização do ensino**. Curitiba/PR: Editora Brazil Publishing, 2021.

PEREIRA, Álex Souza; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; CARNEIRO, Kleber Tüxen. Os saberes relativos às lutas/artes marciais nos documentos curriculares oficiais da educação física: entre ausências e (in)consistências. **Revista Didática Sistemica**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 15-30, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/14949>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PEREIRA, Álex Sousa. **Livro-experiência para o ensino-aprendizagem das lutas na Educação Física do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. 2018. 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2018.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Texto Subsídio para a prática pedagógica da Educação Física contribuições para elaboração da matriz curricular, 2008.

PIAUÍ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Referenciais Curriculares do Ensino Médio da Rede Estadual do Piauí, 2005. PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica Ensino Fundamental e Médio/Sem data.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Reorientação Curricular Livro I: Linguagens e Códigos – Sucesso Escolar, 2006.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Referenciais Curriculares Ensino Médio, 2001.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Lições do Rio Grande do Sul Referencial Curricular: Linguagens, Códigos e suas 108 Tecnologias. Volume 2: Arete e Educação Física/ Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, 2009.

RONDÔNIA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Matriz Curricular de Educação Física. Rondônia/ Sem data.

RORAIMA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular para o Estado de Roraima, 2006.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. A separação dos conteúdos das “lutas” dos “esportes” na educação física escolar: necessidade ou tradição? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 3, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/12202>. Acesso em: 17 nov. 2024.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. **A Pedagogia das lutas**: caminhos e possibilidades. São Paulo: Paco Editorial, 2012.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio, 2008.

SERGIPE (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares do Ensino Médio para a Rede Pública do Estado de Sergipe, 2004.

TOCANTINS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular/ Ensino Médio versão preliminar, 2009.

8

*Gizele Evangelista de Oliveira Alves
Vanderlei Barbosa*

A RELIGIÃO E A CIÊNCIA, UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce a partir da experiência existencial de seus proponentes, que, cada um a seu modo, mantêm vínculos tanto com a temática religiosa quanto com a educação. Estes liames tiveram influência decisiva nas experiências eclesial e educacional de ambos. Surge, então, a questão: o fenômeno religioso pode ter caráter educativo e emancipatório? Na busca por elucidar essa questão, buscamos apresentar algumas aproximações teóricas que definem o fenômeno religioso.

Segundo Habermas (2006), o fenômeno religioso é uma manifestação tipicamente humana. Em todas as épocas históricas, encontram-se traços, atividades e alguma forma de religião. Ademais, é consenso entre os estudiosos – antropólogos, sociólogos, arqueólogos, filósofos, teólogos e historiadores – que todas as culturas são profundamente marcadas pela religião e que as melhores produções artísticas e literárias, não só das civilizações antigas, mas também das modernas, se inspiram em motivos religiosos.

No ambiente acadêmico, frequentemente há uma resistência ao debate sobre a religião por alguns motivos que são evocados: primeiro, porque a religião é vista com suspeita e taxada de obscurantista; segundo, porque muitos indivíduos se afirmam ateus ou agnósticos; terceiro, porque, em defesa do espaço laico, não se deve misturar questões de ordem religiosa. Essas alegações são discutíveis, mas não suficientes, porque essas razões não constituem argumentos plausíveis contra a relevância do fenômeno religioso. Nesse sentido, não podemos deixar de fazer referência à notável contribuição de Émile Durkheim (1996), ao afirmar que a ciência, em princípio, nega a religião. Mas a religião existe. É uma realidade. Como poderá a ciência negar tal realidade?

Para o filósofo francês Luc Ferry (2010), é absurdo formar-se professor sem saber nada de judaísmo, islamismo e cristianismo. Nas universidades, de modo geral, os professores sinalizam, superficialmente, algo da antiguidade clássica – sobretudo grega – para contextualizar a Grécia como matriz de nossa cultura ocidental e, em seguida, salta-se para o iluminismo que instaurou as bases da modernidade e suas inumeráveis conquistas e, simplesmente ignoram 15 séculos – do fim do século II até o início do século XVII – considerado suma fase histórica nomeada como “período das trevas”. Esse desprezo pela história só pode ter duas causas: ou ignorância ou má-fé.

Como bem sinaliza Luc Ferry (2010) em *Aprender a viver: filosofia para os novos tempos*, que nos fornece uma análise intelectual honesta ao dizer:

mesmo quando não se é crente, com muito mais razão quando se é hostil às religiões, como veremos em Nietzsche, não temos o direito de ignorá-las. Mesmo que seja para criticá-las, é preciso ao menos conhecê-las e saber um pouco do que falam. Sem contar que elas ainda explicam uma infinidade de aspectos do mundo no qual vivemos, que saiu inteiramente do universo religioso. Não existe museu de obras de arte, mesmo contemporâneo, que não exija um mínimo de conhecimento teológico (Ferry, 2010, p. 59).

Tal leitura nos permite compreender a representação simbólica e profunda que move a história: as religiões. Pode-se ser crente ou não crente, mas o que não se pode é ignorar ou deixar à margem essa força que perdurou por 15 séculos e que configurou a cultura da qual somos tributários. Estabelecer e recolocar o debate sobre essa temática, discutir o problema, elaborar uma definição de religião e explorar as implicações políticas e o papel bastante significativo que a religião desempenha na vida social e cultural em todas as partes do globo são os propósitos que orientaram essa pesquisa.

Olhar para a diversidade religiosa deve ser tão natural a ponto de não constranger aqueles que entendemos como diferentes. Na verdade, é natural ao ser humano – geneticamente, filosoficamente, historicamente, culturalmente, fisicamente, politicamente, amorosamente – e em tantos outros aspectos que constituem o sujeito, que, por sua vez, compõe a sociedade e, por fim, a humanidade plural.

O que impulsiona este estudo é, principalmente, promover, no ambiente educacional, a construção de um olhar natural e respeitoso frente às diversidades, dentre elas a religiosa, com todas as nuances que as estabelecem. Igualmente, visa à desconstrução de um ambiente que se torne agressivo, humilhante, opressor e desfavorável à diversidade religiosa em todos os seus tons e sons. Não é raro presenciar, na escola, a desclassificação de pessoas por causa de diferenças de crenças, o que contribui para a degradação da vida social pacífica, causando dor, constrangimento e distanciamento. Por fim, nossa motivação é influenciar a comunidade escolar na construção do humanismo respeitoso, ou seja, manter uma postura ética, atribuindo maior importância à dignidade humana e sendo pacífico e aberto para a diversidade religiosa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA SOBRE O QUE É RELIGIÃO

A proposta deste trabalho, como o título expressa, é compreender o que é religião. Para essa compreensão, buscou-se, inicialmente, algumas obras acadêmicas com potencial para ancorar nossa reflexão em contexto amplo: *Espiritualidade: um caminho de transformação* (2001), *Fundamentalismo: a Globalização e o Futuro da Humanidade* (2002) e *Tempo de Transcendência: o Ser Humano como um Projeto Infinito* (2000), de Leonardo Boff; *Uma ética para o*

novo milênio (2000), de Dalai Lama; *As Formas Elementares da Vida Religiosa* (1996), de Émile Durkheim; *Aprender a viver: filosofia para os novos tempos* (2010), de Luc Ferry; e *Ensaio de sociologia* (1982) de Max Weber, dentre outros.

Formalizando nossa reflexão, é necessário definir o conceito de religião. Afinal, o que é religião? Etimologicamente, a palavra religião vem do latim *religare*, que tem como significado, "religar"; neste contexto, significa religar o homem a Deus, às forças superiores. Neste caso, cada religião atribui a Deus, aos deuses ou às forças superiores o seu próprio significado, mas, de uma forma geral, todas proclamam devoção, fé e obediência, e buscam uma postura intelectual e moral baseadas em suas crenças, além da paz interior e entre os homens.

O sociólogo Max Weber (1982, p. 127) define a religião como "um estilo de vida próprio promovido pelo indivíduo que, consequentemente, interfere na conduta individual e coletiva". Assim, a fé pode ser uma aliada na promoção da convivência pacífica na sociedade e no gerenciamento dos seus conflitos.

Em consonância com Weber, Leonardo Boff também acredita que a religiosidade, a religião e, ainda além, a espiritualidade são dimensões do ser humano que perpassam seus comportamentos interpessoais e intrapessoais:

Hoje, a singularidade do nosso tempo reside no fato de que a espiritualidade vem sendo descoberta como uma dimensão profunda do humano, como o momento necessário para o desabrochar pleno de nossa individuação e como espaço de paz no meio dos conflitos e desolações sociais e existenciais (Boff, 2001, p. 18).

Para Boff (2001), a espiritualidade está relacionada com as qualidades do espírito humano – amor e compaixão, paciência e tolerância, capacidade de perdoar, contentamento, noção de responsabilidade, noção de harmonia – que trazem felicidade tanto para a

própria pessoa quanto para os outros. Todas essas qualidades são essenciais para fortalecer os relacionamentos inter-religiosos, pois proporcionam o diálogo pacífico mesmo diante das divergências.

Para Durkheim, a religião está na própria natureza de todas as coisas. Se assim não fosse, a realidade criaria uma oposição à qual a religião não resistiria:

Todas as crenças religiosas conhecidas, sejam simples ou complexas, apresentam um mesmo caráter comum: supõem uma classificação das coisas, reais ou ideais, que os homens concebem, em duas classes, em dois gêneros opostos, designados geralmente por dois termos distintos que as palavras profano e sagrado traduzem bastante bem. A divisão do mundo em dois domínios que compreendem, um, tudo o que é sagrado, outro, tudo o que é profano, tal é o traço distintivo do pensamento religioso: as crenças, os mitos, os gnomos, as lendas, são representações ou sistemas de representações que exprimem a natureza das coisas sagradas, as virtudes e os poderes que lhes são atribuídos, sua história, suas relações mútuas e com as coisas profanas (Durkheim, 1996, p. 19-20).

Entendemos a religião como uma experiência coletiva, mas, principalmente, individual, pois ela começa dentro do ser humano, interfere em suas estruturas emocionais, psicológicas, físicas e, logo, comportamentais, influenciando o modo de agir consigo mesmo e com o outro.

Como experiência interpessoal, a religião se baseará na cosmovisão do ser humano, naquilo que, de forma pessoal, cada um sente, percebe, acredita, defende e vive. Essa cosmovisão influencia a formação ética de cada um e, conseqüentemente, as atitudes sociais. Ela interfere na maneira como as pessoas enxergam o mundo, no modo como elas percebem Deus, como entendem o bem, o mal, a moral, o imoral etc. Esse conjunto de ideias forma a base para os conceitos, atitudes e decisões do ser humano. Digamos que é o ponto de partida no qual cada sujeito vai se basear para tudo relacionado à sua vida enquanto ser social.

Boff (1999) ressalta a importância da ética nas relações e como, principalmente, a ética nas religiões promove a paz e a boa convivência. Vejamos:

Nenhuma sociedade no passado ou no presente vive sem uma ética. Como seres sociais, precisamos elaborar certos consensos, coibir certas ações e criar projetos coletivos que dão sentido e rumo à história. Hoje, devido ao fato da globalização, constata-se o encontro de muitos projetos éticos nem todos compatíveis entre si. Face à nova era da humanidade, agora mundializada, sente-se a urgência de um patamar ético mínimo que possa ganhar o consentimento de todos e assim viabilizar a convivência dos povos. Uma permanente fonte de ética são as religiões. Estas animam valores, ditam comportamentos e dão significado à vida de grande parte da humanidade que, a despeito do processo de secularização, se rege pela cosmovisão religiosa. Como as religiões são muitas e diferentes, variam também as normas éticas. Dificilmente se pode fundar um consenso ético, baseado somente no fator religioso. Qual religião tomar como referência? A ética fundada na religião possui, entretanto, um valor inestimável por referi-la a um último fundamento que é o Absoluto (Boff, 1999, p. 188).

A escolha por uma determinada religião ou até mesmo a escolha por não ter religião alguma é fundamentada na cosmovisão de cada sujeito. No entanto, aqueles que optam por seguir alguma crença religiosa, seja ela qual for, de um modo geral buscam o espiritual, a espiritualidade. Não estamos dizendo que “todos os caminhos levam a Deus”, até mesmo porque nem todas as religiões são de base monoteísta. Nesse caso especificamente, nos apegamos à espiritualidade descrita por Leonardo Boff:

a espiritualidade é uma dimensão do ser humano. Essa dimensão espiritual que cada um de nós tem se revela pela capacidade de diálogo consigo mesmo e com o próprio coração, se traduz pelo amor, pela sensibilidade, pela compaixão, pela escuta do outro, pela responsabilidade, pelo cuidado como atitude fundamental. É alimentar um sentido profundo de valores pelos quais vale a pena sacrificar tempo, energias e, no limite, a própria vida (Boff, 2001, p. 80).

Se pensarmos na influência da espiritualidade descrita por Boff (2001) e no sentido de cosmovisão, podemos concluir que tanto uma como a outra podem ser catalisadoras para a cultura da paz. Ambas promovem reflexão, conversa, ética e diálogo.

Importante, por fim, dizer que, para além das acepções dos autores mencionados, cabe salientar que a religião não é um bloco monolítico, não possui apenas um lado, uma versão, uma convergência; ela comporta, dialeticamente, várias interpretações, várias perspectivas, várias matrizes. Assim, a intenção desta pesquisa foi a de recuperar os traços do fenômeno religioso e demonstrar sua relevância na história humana sempre numa perspectiva plural.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DISCUSSÕES

Como procedimento metodológico para delinear o percurso desta pesquisa, optou-se pela pesquisa bibliográfica estruturada em três abordagens básicas: a abordagem descritiva, na qual apresentamos os objetivos que servirão como alvos a serem alcançados ao final da pesquisa; a abordagem analítica, considerando os referenciais teóricos, em que buscamos ancorar, principalmente, as ideias do teólogo Leonardo Boff; e, finalmente, a abordagem propositiva, que aponta a possibilidade de diálogos necessários à construção de uma cultura de paz.

Na abordagem descritiva, pode-se afirmar que as religiões operaram em face de duas questões supremas que perseguem os seres humanos: a finitude e o sentido. É o que encontramos nos maiores pensadores cristãos, de Santo Agostinho a Pascal, bem como entre expoentes de outras denominações religiosas.

Desde os primórdios, o ser humano busca explicações para os fenômenos naturais que ocorrem à sua volta e começa a questionar onde e como se deu início ao que conhecemos por Terra, assim como o surgimento dos elementos que a compõem: flora, fauna, fenômenos e civilizações. A partir dessas reflexões e indagações, o homem tem se dedicado a criar explicações que envolvem discursos religiosos, filosóficos e científicos. Mitologias, folclores, ciências e religiões tentam responder e desvendar os mistérios da origem de tudo.

No que tange à busca por conhecimentos, paz, aproximação com o sagrado e resposta para suas inquietações, grande parte da humanidade, desde tempos remotos, apegou-se à religião e tudo que a compõe, como seus ritos, cerimoniais, símbolos, liturgias e doutrinas.

O tema da religião é tão relevante e atual que renomados pesquisadores, tanto antigos como contemporâneos, dedicaram-se e dedicam-se a ele, e até mesmo a Constituição Federal prestou especial atenção ao assunto. O artigo 5º da Constituição Brasileira de 1988 garante a igualdade de todos perante a lei, reforçando o direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, ressaltando, no inciso IV, a “inviolável liberdade de consciência e de crença”, sendo assegurado o exercício dos cultos religiosos.

VI – É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias (Brasil, 1988, p. 17).

De forma livre, individual e coletiva, cada pessoa pode, ainda que teoricamente, exercer, expressar e divulgar a sua fé em liberdade e segurança em templos, sinagogas, terreiros, mesquitas e em quaisquer outros espaços públicos. Essa liberdade promove uma grande diversidade de religiões no Brasil, algumas de matriz cristã europeia, outras africanas, outras orientais e assim por diante.

Devemos dialogar sobre como é possível a escola garantir a liberdade, equidade e tolerância em seus espaços. Como o âmbito da educação encara a questão religiosa na sociedade contemporânea e como a questão religiosa contribui para a compreensão e potencialização da cultura de paz?

A escola é um espaço privilegiado para discussões e enfrentamentos. Assim, é fundamental promover a cultura de paz em todos os sentidos e, mais especificamente, considerar a religião como uma ferramenta para a consolidação da boa convivência, embasando-se no respeito, alteridade e liberdade. É importante lembrar que cultura de paz é um conjunto de valores, atitudes, comportamentos e modos de vida que rejeitam a violência e previnem os conflitos, atacando suas causas para resolver os problemas através do diálogo e negociação entre indivíduos, grupos e nações (Unesco, 1999).

Diante do exposto, definimos alguns objetivos específicos, a saber: a) apontar algumas das principais religiões praticadas no Brasil e suas características; b) tecer diálogos, apontando caminhos para o convívio harmonioso entre as religiões; e c) verificar o papel da religião na construção da cultura de paz.

A religião pode ser um fator unificador ou uma justificativa para barbáries. O fator unificador só será possível quando houver uma descolonização religiosa, quando cada pessoa conseguir olhar para o culto do outro de forma natural e respeitosa, sem estranhamentos. Esse olhar é possibilitado por pesquisas que apresentem conteúdos legítimos que não elejam determinada religião para privilegiar implícita ou explicitamente. Sobre o que é religião, Huntington, (1993 *apud* Boff, 2002, p. 58-59) afirma que

no mundo moderno, a religião é uma força central, talvez a força central que motiva e mobiliza as pessoas [...] O que em última análise conta para as pessoas não é a ideologia política nem o interesse econômico; mas aquilo com que as pessoas se identificam são as convicções religiosas, a família e os credos. É por essas coisas que elas combatem e até mesmo estão dispostas a dar a sua vida.

Tecer diálogos que contemplem as diversas religiões e, principalmente, a liberdade religiosa reforça um dos direitos fundamentais: o da liberdade.

Na abordagem analítica, vemos que falar de religião é transitar por um caminho entre a fé e a razão; é estar aberto para diferentes significados de uma mesma palavra, que assume dessemelhantes formatos concernentes a cada tipo de crença; e é saber distinguir religião de religiosidade e de espiritualidade. Para Boff (2001, p. 23),

nós conhecemos as religiões, pois, tal como acontece com a linguagem, nós habitamos as nossas religiões. E elas são edifícios culturais grandiosos. Primeiro, porque toda religião promete ao ser humano salvação, defende a vida e nos abre à eternidade. Depois, porque ela mostra o caminho para chegar a esta eternidade, que é o caminho da reta doutrina e da retidão da vida. As religiões todas fornecem assim uma visão sobre Deus, sobre o céu, sobre quem é o ser humano e o que deve fazer neste mundo. Elaboram doutrinas e apontam caminhos para a luz.

Essa fala aponta mais uma vez para a possibilidade de interlocução entre as religiões, o que resolveria boa parte dos conflitos de ordem religiosa entre as pessoas que professam fé diferentes entre si.

A religião está ligada a outro conceito, o da espiritualidade, e sobre isso Dalai Lama também discorre, pois considera

que a espiritualidade esteja relacionada com aquelas qualidades do espírito humano tais como amor e compaixão, paciência, tolerância, capacidade de perdoar, contentamento, noção de responsabilidade, noção de harmonia – que trazem felicidade tanto para a própria pessoa quanto para os outros. Ritual e oração, junto com as questões de nirvana e salvação, estão diretamente ligados à fé religiosa, mas essas qualidades interiores não precisam estar. Não existe, portanto, nenhuma razão pela qual um indivíduo não possa desenvolvê-las, até mesmo em alto grau, sem recorrer a qualquer sistema religioso ou metafísico.

É por isso que às vezes digo que talvez se possa dispensar a religião. O que não se pode dispensar são essas qualidades espirituais básicas (Dalai Lama, 2000, p. 33).

Para Dalai Lama, em suma, a espiritualidade é aquilo que produz, dentro do ser humano, uma mudança, que faz dele alguém melhor, capaz de conviver com os outros em harmonia, estabelecendo uma atitude de misericórdia, paz e respeito. Esse conceito vai além da religião, pois as pessoas são capazes de ter religião e não ter espiritualidade. Por sua vez, Boff (2001) diz que a espiritualidade é uma dimensão do humano:

Hoje a singularidade do nosso tempo reside no fato de que a espiritualidade vem sendo descoberta como dimensão profunda do humano, como o momento necessário para o desabrochar pleno de nossa individuação e como espaço da paz por meio dos conflitos e desolações sociais e existenciais (Boff, 2001, p. 18).

Na perspectiva de Boff, a espiritualidade não é conexa apenas com a relação interpessoal, mas também com a intrapessoal; é um espaço de paz não só com os outros, mas também dentro de si mesmo, estabelecendo um equilíbrio diante dos conflitos extremos e interiores no ser humano. É dialogar consigo mesmo e encontrar um lugar de descanso interior.

Na abordagem propositiva, cabe evidenciar a convicção dos proponentes quanto à possibilidade do diálogo inter-religioso na formação de professores como fonte de uma cultura de paz. Quando falamos em paz, podemos retomar o conceito desenvolvido pela Unesco, na resolução 53/243, 1999),

a cultura da paz constitui-se dos valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, à pessoa humana e sua dignidade, aos direitos humanos, entendidos em seu conjunto interdependentes e indissociáveis.

Nesse sentido, viver uma cultura de paz é recusar e repudiar todas as formas possíveis de violência contra o outro e contra si mesmo, promovendo o princípio do direito à liberdade, solidariedade, justiça e tolerância.

A paz é um conceito a ser aprendido desde a infância; as pessoas precisam entender o que isso significa para se tornarem adultos que prezam pela boa convivência e repudiam a violência contra o outro e contra si mesmas. A convivência pacífica é um esforço individual que se estende ao coletivo, propiciando uma boa convivência mesmo diante das diferenças e, como é nosso interesse neste momento, principalmente em relação às diferenças religiosas. Por sermos um povo religiosamente tão plural, é necessário um diálogo entre as religiões, de forma que a fé não se torne pretexto para estranhamentos entre as pessoas.

“A religião”, como diz Leonardo Boff (1999, p. 18), “por vezes fazer o bem melhor e em outras o mal pior”. Isso porque muitas pessoas não conseguem conviver com crenças que divergem das suas, protagonizando verdadeiras guerras de ofensas, críticas negativas, desvalorização da fé alheia e demonização, principalmente, das religiões de matriz afro. Essas são ações incoerentes, visto que o fundamento de toda religião é o amor.

Qual seria, então, a justificativa para a rivalidade, muitas vezes claramente expressa, entre os praticantes de religiões diferentes? A falta de conhecimento e de aproximação entre as religiões pode ser uma explicação plausível para esses estranhamentos. É corriqueiro ser resistente àquilo que se desconhece. Boff (1999, p. 79) diz que: “Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão do mundo”.

Nesse sentido, aproximar-se seria um dos caminhos para a tolerância, a boa convivência e a valorização da cultura de paz: tentar ver como o outro vê, não no sentido de permanecer com a visão do outro, mas por tempo suficiente para compreender aquilo que o outro vê.

Como nos completaremos mutuamente se nos distanciamos uns dos outros por nossas diferenças religiosas? Como trocaremos experiências quando as diferenças nos afastam? Como compartilharemos valores se não permitirmos nos conhecer para além daquilo que nos difere? Como promoveremos a cultura de paz se nos digladiarmos uns com os outros por nossas individualidades, ideologias, valores, política, filosofia, preferências e todas as especificidades que nos compõem?

A vida plena se constitui não apenas de alimento, saúde, abrigo e educação, mas também pela paz. A religião pode contribuir para a cultura da paz na medida em que transporta seus fiéis a uma conduta ética, pacífica e pacificadora, de forma que o outro tenha o mesmo valor que eu.

A consolidação dos Direitos Humanos não acontece apenas quando se têm garantidos a educação, a saúde, a moradia e o lazer, mas também por meio da prática de ações que eduquem para a boa convivência entre os sujeitos, o enfrentamento de todo tipo de violência, sejam elas simbólicas ou físicas, o combate a todo tipo de discriminação e preconceitos e a não aceitação da violação dos direitos humanos e da dignidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todos os dados apontados neste artigo, o que se pode ter em mente é que a dimensão religiosa na formação humana é inevitável. Desse modo, é interessante pensar que existem, além

dos fundamentos teóricos de muitos autores, também fundamentos legais assegurados constitucionalmente. Para o atendimento dessa demanda, o espaço escolar foi constituído com a finalidade de garantir a formação cultural em sentido amplo, dentro do qual está a dimensão religiosa. Para além do conhecimento sistematizado estabelecido pelo currículo, a escola proporciona aos alunos relações interpessoais, a convivência coletiva, que acomoda experiências que não estão previstas em documentos oficiais, nem nos planejamentos dos professores, mas que contribuem de forma significativa para a formação da pessoa humana. Dito isso, voltemos à formação do professor, que é um pré-requisito básico para que o respeito à diversidade e promoção da cultura de paz sejam estabelecidos. Essa formação docente deve priorizar o profundo conhecimento dos Direitos Humanos, mediação de conflitos, valores humanos e ética. O professor deve manter em mente que, se um aluno pode aprender a cultura da violência, também é capaz de aprender a cultura da paz, assunto esse tão importante que foi incluído como meta do Plano Nacional de Educação.

O comprometimento docente deve ser intenso, principalmente na Educação Básica, pois hábitos antigos são mais complexos para se mudar. Desse modo, quanto antes se investir na educação para a cultura de paz, mais resultados serão alcançados e mais multiplicadores dessa cultura serão cultivados. Na escola, o professor não pode ser um espectador; ele é um gestor e, como tal, intermedia resolução de conflitos, desacordos, violências simbólicas e tantas outras situações que fazem parte do cotidiano escolar. Nesse sentido, estar preparado para lidar com as mais diversas situações é muito importante. Sua formação não pode dar ênfase exclusivamente à aprendizagem técnica, teórica e metodológica; ele deve estar apto para perceber e interpretar todos os acontecimentos relacionados aos alunos e saber se posicionar diante deles e, retomando a sabedoria durkheimiana, a religião é um deles. Como poderá a ciência negar tal realidade?

Desenvolvidas todas essas habilidades, o professor será capaz de desempenhar seu papel com propriedade e eficiência, servindo à formação de pessoas que saibam conviver pacificamente, em harmonia, respeitando a pluralidade em todas as suas formas, cores, tons e sons.

Concluimos ao proferir que o caminho para a cultura da paz é o diálogo. Assim, aquele que é de Alá pode se aproximar daquele que é de Exu; aquele que é de Yaveh pode se aproximar daquele que é de Buda; aquele que é de Jeová pode se aproximar daquele que é de Maria. Pois então: Saravá, Paz do Senhor, Salaam Aleikum, Shalom Adonai, Axé, Namastê para todos nós.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Espiritualidade:** Um caminho de transformação. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

BOFF, Leonardo. **Fundamentalismo:** A Globalização e o Futuro da Humanidade. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar:** Ética do humano, compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOFF, Leonardo. **Tempo de Transcendência:** O Ser Humano como um Projeto Infinito. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n. 9.394/96, Rio de Janeiro: Qualitymark, 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União nº 191-A**, de 5 de outubro de 1988.

DALAI LAMA. **Uma ética para o novo milênio.** Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DURKHEIM, Émile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio**: o dicionário da Língua Portuguesa. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

FERRY, Luc. **Aprender a viver**: filosofia para os novos tempos. Tradução de Véra Lucia dos Reis. 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

HABERMAS, Jürgen. Religion and the publics phere. **European Journal of Philosophy**, v. 5, n. 14, p. 33, 2006.

UNESCO. **Kit de Divulgação da Cultura de Paz**. Brasília: Unesco, 1999.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E O ORGANIZADOR



Francine de Paulo Martins Lima

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP e Mestre pela mesma instituição. Pedagogia pela Universidade de Mogi das Cruzes – UMC. É Professora Adjunta da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Foi coordenadora e professora dos Cursos de Pedagogia e Letras da Faculdade Unida de Suzano - UNISUZ e do Curso de Pedagogia da UMC. Atuou como Coordenadora de Extensão e Assuntos Comunitários da UMC e como docente efetiva da rede Municipal de Ensino de Mogi das Cruzes e da rede particular de Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi Vice-Diretora de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino da UFLA (2017-2020) e Diretora de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino (2020-2024), vinculada à Pró-Reitoria de Graduação. Desenvolve pesquisas e extensão sobre Formação de Professores; Didática e Práticas de ensino no contexto da educação básica e superior; Desenvolvimento profissional de professores iniciantes e interlocução universidade e escola. É Líder do grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática - FORPEDI (CNPq/UFLA); e do Laboratório de Didática LabFor/UFLA. É Associada da Anped – Associação Nacional de Pesquisa em Educação, GT 8 – Formação de Professores; e da ANDIPE – Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino. É integrante da Rede de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente - REDEP.

E-mail: francine.lima@ufla.br



Helena Maria Ferreira

Possui Graduação em Letras (Centro Universitário de Patos de Minas) e em Pedagogia (Universidade Federal de Uberlândia), Mestrado em Linguística (Universidade Federal de Uberlândia) e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Atuou como professora e como Coordenadora de Extensão no Centro Universitário de Patos de Minas. Atualmente, é professora associada da Universidade Federal de Lavras. Foi coordenadora do Curso de Letras – modalidade presencial e do Programa de Pós-graduação em Educação. Foi coordenadora de área do projeto de Língua Portuguesa do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid - Capes) e atua no Programa de Residência Pedagógica (Capes), pelo Curso de Letras (Ufla). Coordena o grupo de estudos e Pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa).

E-mail: helenaferreira@ufla.br



José Antônio Araújo Andrade

Atua como docente e Pesquisador permanente dos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECEM); Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Educação Científica e Ambiental, ambos na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Atualmente está atuando como coordenador do PPGECEM. É líder do grupo de pesquisa Práticas Pedagógicas orientadas pela Teoria Histórico-Cultural (PPTHC - DGP/CNPq). Atuou como docente permanente do Mestrado Nacional em Ensino de Física (UFLA) e como diretor de apoio e desenvolvimento pedagógico (2012-2016) e como diretor de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino (2016-2017), ambos na Pró-Reitoria de Graduação da UFLA, atuou ainda como coordenador do curso de Licenciatura em Matemática da UFLA (2011-2012). Possui Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade São Francisco (2000), Mestrado em Educação pela Universidade São Francisco (2004) e Doutorado em Educação na Universidade Federal de São Carlos (2012). Tem experiência na área de Matemática e Educação Matemática, com ênfase no Ensino de Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Teoria Histórico-Cultural da Atividade; Modelagem na Educação Matemática, História das Ciências, Educação Matemática Mediada por Tecnologias Digitais e Formação de Professores.

E-mail: joseaaa@ufla.br

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Álex Sousa Pereira

Graduado em Educação Física, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é professor do Departamento de Corpo e Movimento Humano da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Realiza pesquisas com enfoque epistemológico sob os seguintes eixos temáticos: Aspectos Didáticos do ensino; Jogo e Pedagogia do Esporte, com destaque para os jogos coletivos de invasão e lutas/artes marciais. Integra o Grupo de Estudo/Pesquisa sobre Formação Docente em Educação Física (GEFORDEF) da UFLA, bem como o Grupo "EscolaR" da Faculdade de Educação Física da Unicamp, ambos registrados no CNPq. Tem experiência na área de Educação e Educação Física.

E-mail: alexjhowsp@hotmail.com

Angélica de Souza Silva

Licenciada em Educação Física (2016), Pedagogia (2024) e Mestrado Profissional em Educação (2021) pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. É docente no curso de Pedagogia da Fagammon e supervisora pedagógica no Instituto Presbiteriano Gammon.

E-mail: angelica.silva@fagammon.edu.br

Carlos Betlinski

Graduado em Filosofia - UNIFAI (1987), mestrado (2000) e doutorado em Educação (2006) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor associado da UFLA - Universidade Federal de Lavras, atuando na graduação e pós-graduação. É integrante dos grupos de pesquisa MOSAICO (Movimento, sabedoria, ideia e comunhão da UFLA) e grupo de pesquisa Teoria Crítica da Sociedade da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Realiza pesquisas e tem em experiência nas áreas de Filosofia da educação, teoria crítica da sociedade, estética, pedagogia da imagem, cultura política e pensamento pedagógico latino americano. É editor-chefe da revista científica Devir Educação.

E-mail: carlosbetlinski@ufla.br

Celma Alves Fonseca Vilela

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da FUOM (1993), graduação em Direito pelo Centro Universitário de Formiga (2009), Pós-graduação (lato sensu) em Metodologia do Ensino (1997), Pós-graduação (stricto sensu) em Educação - Mestrado Profissional pela Universidade Federal de Lavras (2019), Pós-graduação (lato sensu) em Tecnologia e Educação a Distância (2019), pelo Centro Universitário Brazcubas. Atuou como professora no Colégio de Aplicação da FUOM no período de 1991 a 2001, na mesma instituição atuou como coordenadora pedagógica de 2001 a 2017. Também atuou como professora PEB I na Rede Municipal de Ensino da cidade de Formiga (de 1995 a 2023), Atualmente é vice-diretora na Rede Municipal de Ensino da cidade de Formiga e professora de Ensino Superior, no Centro Universitário de Formiga - UNIFOR-MG.

E-mail: celmafonseca05@hotmail.com

Eduardo Oliveira Jorge

Professor de Geografia e História há 14 anos, com atuação nas redes estadual e privada de ensino, desde o Ensino Fundamental – anos finais até o Ensino Superior; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras – UFLA; Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Alfenas – Unifal; segunda licenciatura em História pela Faculdade Paulista São José; Especialização em Comunicação e Jornalismo pela Universidade de Araraquara – UNIARA; Especialização em Gestão Ambiental pela Faculdade Pitágoras. Tem como áreas principais de interesse, para o ensino e a pesquisa, a Educação Ambiental e a questão da arborização urbana.

E-mail: eduardojorgegeo@yahoo.com.br

Ellen Maria Alcântara Laudaes

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas Educacionais e História da Educação. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), na linha Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas, e graduada em Pedagogia, História e Letras. Atua como professora e coordenadora do Curso de Pedagogia da Faculdade Presbiteriana Gammon e Coordenadora Pedagógica na Maple Bear Lavras. Sua trajetória acadêmica e profissional inclui docência em disciplinas voltadas para a formação de professores e práticas pedagógicas, tanto em cursos presenciais quanto a distância.

E-mail: ellenlaudaes@gmail.com

Eugênia de Sousa

Graduada em Pedagogia (Licenciatura e Supervisão Escolar) pelo Centro Universitário de Formiga - UNIFOR (2006). Pós-Graduação em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Mental pela Universidade Internacional Sgnorelli - RJ (2009) - Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Empresarial pela Universidade Católica de Brasília UCB - DF (2012), mestrado em Educação, área de concentração: Formação de Professores, área de interesse: Teoria Crítica da Sociedade (2018). Possui experiência enquanto docente na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Experiência em Gestão escolar nas áreas: Supervisão, Coordenação de Ensino, Direção Geral e de Ensino, avaliação e execução de projetos de Pesquisa e Extensão.

E-mail: eugênia.sousa@ifmg.edu.br

Fábio Pinto Gonçalves dos Reis

Graduado em Educação Física, Mestre em Educação pela Universidade São Francisco (USF) e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Associado IV da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando no Departamento de Educação Física e nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no recém-criado em Educação Física (PPGEF) na mesma instituição. Desenvolve investigações relacionadas à Infância(s), Educação Infantil, Educação Física escolar e marcadores sociais das diferenças e a Pedagogia das Lutas/Artes Marciais. Integra e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação Docente em Educação Física (GEFORDEF), ambos registrados no CNPq.

E-mail: fabioreis@ufla.br

Francine de Paulo Martins Lima

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP e Mestre pela mesma instituição. Pedagoga pela Universidade de Mogi das Cruzes - UMC. É Professora Adjunta da Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Foi coordenadora e professora dos Cursos de Pedagogia e Letras da Faculdade Unida de Suzano - UNISUZ e do Curso de Pedagogia da UMC. Atuou como Coordenadora de Extensão e Assuntos Comunitários da UMC e como docente efetiva da rede Municipal de Ensino de Mogi das Cruzes e da rede particular de Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental. Desenvolve pesquisas e extensão sobre Formação de Professores; Didática e Práticas de ensino no contexto da educação básica e superior; Desenvolvimento profissional de professores iniciantes e interlocução universidade e escola. É Líder do grupo de Pesquisa sobre Formação Docente, Práticas Pedagógicas e Didática - FORPEDI (CNPq/UFLA); e do Laboratório de Didática LabFor/UFLA.

E-mail: francine.lima@ufla.br

Giovanna Rodrigues Cabral

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2015). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (2010). Especialista em Direito Educacional (2005) e Gestão da Educação pública municipal (2016). Graduada em Direito (2000) e Pedagogia (2001). Professora do Departamento de Gestão educacional, teorias e práticas de ensino e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora Adjunta do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE).

E-mail: giovanna.cabral@ufla.br

Gizele Evangelista de Oliveira Alves

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA. Professora do Instituto Federal do Sul de Minas.

E-mail: gizeleprofilbras@gmail.com

Hans Henrique S. Mendonça

Graduado em Filosofia pela Faculdade São Luiz, com especialização em Psicologia e Orientação Profissional pela Uniar e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Atua como Gerente Executivo do Instituto 7 Gerações, onde lidera iniciativas educacionais e sociais com foco no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Integra o Conselho Deliberativo da Fundação Padre Dehon e é membro ativo do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, contribuindo para a formulação e acompanhamento de políticas públicas voltadas à proteção e desenvolvimento integral de crianças e jovens.

E-mail: hansmendonca@hotmail.com

Helena Maria Ferreira

Possui Graduação em Letras (Centro Universitário de Patos de Minas) e em Pedagogia (Universidade Federal de Uberlândia), Mestrado em Linguística (Universidade Federal de Uberlândia) e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Atuou como professora e como Coordenadora de Extensão no Centro Universitário de Patos de Minas. Atualmente, é professora associada da Universidade Federal de Lavras. Foi coordenadora do Curso de Letras – modalidade presencial e do Programa de Pós-graduação em Educação. Foi coordenadora de área do projeto de Língua Portuguesa do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid - Capes) e atua no Programa de Residência Pedagógica (Capes), pelo Curso de Letras (Ufla). Coordena o grupo de estudos e pesquisa Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa).

E-mail: helenafeireira@ufla.br

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Estágio Pós-doutoral em Educação pela Universidade de Barcelona. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2013). Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2009). Graduada em Letras, pela Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí (1997). Professora do Departamento de Gestão educacional, teorias e práticas de ensino e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE). Bolsista Produtividade CNPq-Fapemig.

E-mail: giovanna.cabral@ufla.br

Jacqueline Magalhães Alves

Professora da Educação Básica Pública, em municípios de São Paulo e Minas Gerais, de 1990 a 1998. Mestre em Educação, área de concentração Ensino de Ciências, pela Universidade Metodista de Piracicaba, em 1997. Doutora em Ciências Florestais, área de concentração Restauração de Ecossistemas (Educação Ambiental), pela Universidade Federal de Lavras, em 2008. Professora no Departamento de Educação (DED) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), desde 1998. Trabalha no Ensino, Pesquisa e Extensão/Comunicação junto a estudantes de Graduação e Pós-Graduação nas áreas de Ecologia Política, Educação do Campo, Educação Ambiental, Sociologia Ambiental; Alfabetização Científica; Política Educacional - formação de educadoras e educadores, direito à educação - acesso e permanência; Metodologia de Ensino. Foi coordenadora institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, de 2008 a 2018. Atualmente preside a Adufla (seção sindical docente na UFLA, vinculada ao Andes-SN) e atua junto à ANFOPE e ao Fórum Mineiro em Defesa da Formação de Professoras e Professores.

E-mail: jacque@ufla.br

Kleber Tüxen Carneiro

Graduado em Educação Física e Pedagogia, especialista em Pedagogia do Movimento, com Mestrado e Doutorado em Educação Escolar pela FCLAr-Unesp. Realiza pesquisas com enfoques epistemológicos ao abrigo dos seguintes eixos temáticos: Formação e Desenvolvimento Profissional Docente; Teoria do Jogo, Memória (social) e Constituição da Cultura Lúdica; Infância(s); e Pesquisas Históricas em Educação/Educação Física. Na Universidade Federal de Lavras (UFLA) atua como docente (Adjunto IV) no Departamento de Educação Física e nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no recém-criado em Educação Física (PPGEF) na mesma instituição. Coordena o GEFORDEF - Grupo de Estudo/Pesquisa sobre Formação Docente em Educação Física.

E-mail: kleber.azevedo@ufla.br

Taísa Rita Ragi

Mestra em Letras pela Universidade Federal de Lavras - UFLA (2022 - 2024). Graduada em Letras - Português e Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras - UFLA (2017-2021), técnica em Redes de Computadores pelo Centro Tecnológico de Minas Gerais (CEFET-MG) campus IX Nepomuceno (2013-2015). Com relação ao desenvolvimento de pesquisa, fez parte de duas iniciações científicas pelo Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica - PIVIC/UFLA (2019 - 2021), com estudos voltados para a grande área da Linguística, com relação a textos multimodais e sua inserção na sala de aula como ferramenta de ensino de língua materna. Com relação aos projetos educacionais, fez parte do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, PIBID - CAPES, (2018 - 2020), pelo Curso de Letras/UFLA no subprojeto de Língua Portuguesa, também, participei Programa de Residência Pedagógica (CAPES), pelo Curso de Letras/ UFLA no subprojeto de Língua Portuguesa (2020-2022) e do intercâmbio cultural linguístico Program for the teaching and learning of English and Portuguese between Columbia University and Federal University of Lavras (2021-2021), ensinando Língua Portuguesa aos alunos da Columbia University. Sou membro atuante do grupo de pesquisa, Textualiza (Textualidades em Gêneros Multissemióticos e Formação de Professores de Língua Portuguesa - CNPQ- UFLA) (2019 - atual).

E-mail: taisaragi@gmail.com

Patrícia Peixoto Carneiro Viegas

Mestre em Educação pela UFLA. Graduada em Direito pela (Unifeso) e em Pedagogia pela (Unesa) e em Psicologia (Uniptan). Especialista em Direito Educacional (Puc Minas), Mídia em Educação (UFJF), História e Cultura do Brasil Contemporâneo (UFJF) e Psicologia Escolar e Educacional (IPGS). Na educação, atua como professora de Anos Iniciais e Educação Infantil desde 2010. Lecionou (História da Educação, Antropologia da Educação, Tecnologias da Educação) no curso de graduação em Pedagogia e pós-graduação em Neuropsicopedagogia do Uniptan. Atua como professora da rede municipal de São João del Rei e supervisora pedagógica na rede estadual de Minas Gerais.

Vanderlei Barbosa

Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Professor da Faculdade de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Presidente da Academia Lavrense de Letras. É autor dos livros: Da Ética da Libertação à Ética do Cuidado (Porto de Ideias, 2009), No Tempo Certo (Editora Siano, 2020), Apanhador de Histórias: Essas coisas que acontecem (Editora Siano, 2020), A Revolução pelo Ócio: lições poético-filosóficas (Pedro e João, 2020), O livro das essências nuas (Editora Caravana, 2024).

E-mail: vanderleibarbosa@ufla.br

Vanilda Aparecida Belizário

Atualmente, é Inspetora Escolar da Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre, pertencente à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, atuando em toda região do extremo Sul de Minas. Na cidade de Cambuí/MG, atuou como Coordenadora do Polo e-Tec Brasil do IFSULDEMINAS - Campus Muzambinho, coordenando os cursos ofertados na modalidade EaD entre os anos de 2012 e 2019. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação a Distância. Atuou como Professora e Supervisora Pedagógica na Educação Básica na Prefeitura Municipal de Pouso Alegre, entre os anos de 2000 À 2014, e como professora no curso de Pós-graduação de Gestão Educacional na Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS, no município de Pouso Alegre/MG, no ano de 2018. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras - UFLA/MG.

E-mail: vanildabelizario@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A	F
alfabetização 10, 18, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 38, 39, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 93	formação 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 28, 29, 49, 50, 54, 55, 56, 57, 59, 62, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 109, 113, 115, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 143, 147, 148, 159, 163, 167, 168, 190, 196, 198, 199, 200, 205, 208
aprendizagem 12, 14, 15, 19, 20, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 50, 52, 57, 66, 80, 81, 87, 88, 94, 98, 107, 109, 111, 146, 148, 155, 180, 183, 199	formação de professores 10, 11, 12, 15, 16, 17, 54, 74, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 100, 132, 196, 205
B	formação docente 12, 16, 21, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 90, 92, 99, 100, 147, 199
Base Nacional Comum Curricular 51, 54, 55, 62, 66, 75, 147, 159, 172	Freire 20, 21, 28, 31, 33, 35, 46, 84, 87, 136, 137, 155, 156, 157, 164
BNCC 42, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 62, 64, 66, 69, 74, 75, 88, 91, 94, 100, 148, 149	I
C	inclusão 57, 139, 171
comunidade escolar 24, 59, 188	inovação 15, 89, 109, 113, 132
contexto escolar 19, 20, 22, 24, 25, 32	intervenções pedagógicas 22, 27, 32, 43
currículo 39, 79, 81, 89, 94, 100, 113, 127, 146, 147, 148, 155, 159, 160, 180, 199	L
D	letramento 28, 29, 30, 31, 32, 43, 49, 50, 52, 54
desenvolvimento profissional docente 14, 47	livros 59, 118, 147, 172, 209
E	M
Educação Básica 55, 56, 62, 78, 82, 83, 84, 88, 89, 92, 93, 94, 100, 102, 103, 106, 107, 108, 114, 115, 116, 117, 119, 121, 122, 127, 128, 130, 158, 159, 160, 173, 174, 177, 180, 181, 183, 184, 199, 208, 210	MEC 51, 75, 159, 181
educação integral 56, 57, 148	multiletramentos 54, 55, 59, 60, 61, 62, 74
Educação Socioambiental 142	multissemióticos 53, 54, 58, 62, 64, 69, 74, 76
educar pela pesquisa 107, 115, 116	N
ensino-aprendizagem 12, 19, 22, 23, 25, 28, 33, 35, 46, 50, 87, 111, 183	narrativa 63, 67, 69, 70, 71, 73
	P
	pesquisa 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 22, 23, 24, 25, 48, 51, 52, 59, 83, 84, 87, 91, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 131, 143, 173, 181, 186, 187, 192, 203, 204, 205, 207, 209

pesquisador 11, 16, 25, 26, 83, 100, 114, 203
prática educativa 49, 51, 79, 82, 86, 87, 91, 103, 182
prática pedagógica 12, 19, 20, 21, 22, 24, 46, 49, 50, 86, 87, 88,
94, 174, 182, 184
práxis pedagógica 18, 22, 46, 50
processo de alfabetização 22, 23, 26, 32, 39, 45, 48, 50
processo de ensino 19, 20, 22, 25, 30, 33, 35, 46, 50, 66, 80, 87
processo de ensino-aprendizagem 19, 22, 25, 33, 35, 46, 50, 87
produção científica 11, 89, 180
projeto pedagógico 89, 114, 121

S

sala de aula 12, 17, 23, 34, 47, 55, 62, 63, 83, 84, 85, 87, 91, 149,
155, 209
semioses 54, 55, 61, 62, 63, 64, 70, 74, 75
socialização 14, 33, 34, 109

T

tecnologia 11, 127, 132, 162
textos multissemióticos 53, 54, 74, 76
trabalho pedagógico 20, 23, 107, 163, 168, 177, 180

U

UFLA 13

www.pimentacultural.com

PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Múltiplos Olhares

volume **2**

