

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES:

IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL



ANA PAULA ULIANA MASON
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JUNIOR
MARCOS AURÉLIO DA SILVA PEREIRA
LAURILENE CARDOSO DA SILVA LOPES
LÍVIA BARBOSA PACHECO SOUZA
RAIMUNDO EXPEDITO DOS SANTOS SOUSA
(ORGANIZADORES)

ANA PAULA ULIANA MASON
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JUNIOR
MARCOS AURÉLIO DA SILVA PEREIRA
LAURILENE CARDOSO DA SILVA LOPES
LÍVIA BARBOSA PACHECO SOUZA
RAIMUNDO EXPEDITO DOS SANTOS SOUSA
(ORGANIZADORES)

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES:

IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL


EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores – 2025
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: user6309018 - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 05/12/2025
Termo de publicação: TP1292025

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F724 Formação inicial e continuada de professores : implicações no desenvolvimento profissional / Organizadores: Ana Paula Uliana Mason... [et al.]. – Itapiranga: Schreiber, 2025.
230 p. : il. ; e-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-590-4
DOI: 10.29327/5736977
1. Professores – Formação profissional. 2. Desenvolvimento profissional.
3. Educação. I. Mason, Ana Paula Uliana. II. Silva Junior, Dilmar Rodrigues da.
III. Pereira, Marcos Aurélio da Silva. IV. Lopes, Laurilene Cardoso da Silva.
V. Souza, Livia Barbosa Pacheco. VI. Sousa, Raimundo Expedito dos Santos.
VII. Título

CDD 370.71

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

|SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: ENTRE TENSÕES, DISPUTAS E POSSIBILIDADES.....	9
<i>Kleverson Gonçalves Willima</i>	
<i>Gustavo Nicolás Quintero Mota</i>	
<i>Nicoli Fabiani Gomes Pereira</i>	
<i>Franciane de Jesus de Sousa Pantoja</i>	
ESCOLA LIVRE DE PRECONCEITOS: EXPERIÊNCIAS DE UMA OFICINA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	23
<i>Ismael Rosal Viração</i>	
<i>José Douglas de Abreu Araújo</i>	
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	31
<i>Livia Barbosa Pacheco Souza</i>	
FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES DA TESSITURA HISTÓRICA.....	45
<i>Márcia Milane Verçosa Rocha</i>	
<i>Josânia Lima Portela Carvalhêdo</i>	
<i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior</i>	
CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO PIAUÍ-BRASIL.....	55
<i>Zilda Tizziana Santos Araújo</i>	
<i>Antonia Dalva-França Carvalho</i>	
O ENSINO EMERGENCIAL: DESAFIOS A PRÁTICA DOCENTE, NA DIMINUIÇÃO DE CONTEÚDOS E APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	79
<i>Jackeline Araújo Silva Alves</i>	
<i>Laurilene Cardoso da Silva Lopes</i>	

PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO: IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	91
--	----

Antonio de Freitas Melo

Maria Divina Ferreira Lima

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior

A COMÉDIA DA TRADUÇÃO: PÍRAMO E TISBE EM DUAS TRADUÇÕES BRASILEIRAS DE <i>SONHO DE UMA NOITE DE VERÃO</i>	98
---	----

Arilson Sampaio dos Santos

Tiago Marques Luiz

A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAXIAS-MA.....	116
--	-----

Erikson Kássio Lima Lopes

Laurilene Cardoso da Silva Lopes

POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	127
---	-----

Lívia Barbosa Pacheco Souza

Manuel Mfinda Pedro Marques

HANNAH ARENDT E OS DIREITOS HUMANOS.....	142
--	-----

Raimundo Expedito dos Santos Sousa

REPENSANDO A AVALIAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	155
---	-----

Raimundo Expedito de Santos Sousa

CLARICE LISPECTOR E O SELVAGEM.....	168
-------------------------------------	-----

Luiz Lopes

A BNCC DE LÍNGUA INGLESA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: IMPASSES E DESAFIOS NA ESCOLA PÚBLICA.....	178
---	-----

Flávia Cristina Martins de Oliveira

ANÁLISE CONTRASTIVA DO ENSINO DO TEMPO VERBAL “PRETÉRITO” MEDIADO POR JOGOS DIGITAIS: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA E SOCIOCognITIVA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	190
--	-----

July Claro de Souza

Lennie Aryete Dias Pereira Bertoque

A DIMENSÃO DO TRABALHO DE GESTÃO NA ESCOLA: TODOS FALAM A MESMA LÍNGUA?.....	214
<i>Dieli Nayra do Nascimento da Costa</i>	
<i>Dilmar Rodrigues da Silva Júnior</i>	
<i>Ana Paula Uliana Mason</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	227

|APRESENTAÇÃO

A formação de professores constitui um dos pilares fundamentais para a construção de uma educação de qualidade, capaz de responder às demandas contemporâneas e de promover aprendizagens significativas. Em uma sociedade marcada por rápidas transformações tecnológicas, culturais e sociais, o papel docente exige constante análise, reinvenção e aprofundamento teórico-prático. Nesse contexto, a formação inicial e continuada assume papel estratégico não apenas para o aprimoramento técnico, mas também para o fortalecimento da identidade profissional, da autonomia pedagógica e do compromisso ético com a aprendizagem de todos os estudantes.

O presente e-book, “Formação Inicial e Continuada de Professores: Implicações no Desenvolvimento Profissional”, foi elaborado com o intuito de ampliar o debate sobre os processos formativos que acompanham a trajetória docente. A obra reúne reflexões que tratam da importância da formação inicial como base para a constituição dos saberes profissionais, bem como da formação continuada como caminho essencial de atualização, investigação e ressignificação das práticas educativas. Com isso, busca-se contribuir para a compreensão de como essas duas dimensões se articulam e impactam de forma decisiva o desenvolvimento profissional do professor.

O leitor encontrará discussões que transitam entre fundamentos teóricos, legislações, práticas pedagógicas, metodologias ativas e experiências formativas, sempre com o objetivo de fomentar uma visão crítica e integrada. Ao abordar diferentes perspectivas, este e-book pretende não apenas informar, mas provocar inquietações, convidando o leitor a refletir sobre sua própria prática, seus desafios cotidianos e seus percursos de formação.

Este material é especialmente direcionado a estudantes de licenciatura, professores em início de carreira, docentes experientes, gestores escolares, coordenadores e pesquisadores que reconhecem a importância da formação permanente como eixo estruturante de um trabalho pedagógico qualificado e socialmente comprometido. Compreender as implicações da formação no desenvolvimento profissional é compreender, também, o futuro da educação brasileira.

Esperamos que esta obra contribua para o enriquecimento das práticas educativas e incentive novos olhares sobre as possibilidades de crescimento

profissional, colaborando para o fortalecimento de uma educação pública democrática, crítica e humana.

Com votos de uma leitura inspiradora e transformadora,

Comissão Organizadora

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: ENTRE TENSÕES, DISPUTAS E POSSIBILIDADES

Kleverson Gonçalves Willima¹

Gustavo Nicolas Quintero Mota²

Nicoli Fabiani Gomes Pereira³

Franciane de Jesus de Sousa Pantoja⁴

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores/as constitui um alicerce para a construção de práticas educativas comprometidas com a qualidade social da educação e com a transformação das realidades escolares. Nas licenciaturas, essa formação não se limita à apropriação de conteúdos e de procedimentos didáticos: envolve também a incorporação de dimensões político-pedagógicas que orientam a ação docente e a concepção de escola (Pimenta; Lima, 2017; Nóvoa, 2009). Ao colocar o foco nessas dimensões, torna-se possível deslocar a docência da esfera da mera técnica para a esfera da intervenção crítica na vida escolar e social.

Nesse movimento, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) assume papel estratégico por condensar a identidade institucional, explicitar finalidades educativas e pautar decisões sobre currículo, gestão e práticas de ensino (Prus, 2011; Veiga, 2009). Longe de ser apenas um registro administrativo, o PPP

- 1 Mestrando em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGPS/UENF), pós-graduando em Gestão da EJA-EPT pelo IFFluminense, especialista em Currículo, Didática e Metodologias Ativas pela FAMEESP e licenciado em Pedagogia pela UNINTER. Líder da Linha de Pesquisa sobre Projeto Político-Pedagógico e da Linha de Pesquisa sobre Currículo, Legislação e Políticas Educacionais, vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Gestão Escolar (GEPPEGE/UFPA). E-mail: biokleverson@gmail.com.
- 2 Licenciando em Geografia pelo Instituto Federal do Pará (IFPA) e pesquisador no GEPPEGE/UFPA. E-mail: prof.nicolasquintero.geo@gmail.com.
- 3 Graduação em Biblioteconomia em andamento pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e pesquisadora no GEPPEGE/UFPA. E-mail: nicolifgpereira@gmail.com.
- 4 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Ipiranga e pesquisadora no GEPPEGE/UFPA. E-mail: francianedejesusdesousapantoja@gmail.com.

configura-se como espaço de tomada de posição sobre que tipo de sujeito e que tipo de sociedade se pretende formar, exigindo processos deliberativos e corresponsabilidade entre docentes, gestores/as, famílias e comunidade (Nascimento; Nascimento; Lima, 2020). Para a formação inicial, problematizar o PPP é reconhecer que os/as licenciandos/as devem ser formados/as não apenas para aplicar planos de aula, mas para participar da elaboração, implementação e avaliação de projetos que orientem a vida escolar. Essa visão aproxima a formação docente de sua dimensão política e formativa, convertendo o PPP em campo de aprendizagem sobre participação, gestão democrática e produção de sentidos curriculares (Veiga, 2001; Vasconcellos, 2014).

Entretanto, a discussão sobre o PPP, embora necessária, não pode ser dissociada do debate sobre o lugar da formação pedagógica nos cursos de licenciatura. É justamente no núcleo de formação pedagógica que se concentram as mediações necessárias para que os/as licenciandos/as compreendam a docência em sua dimensão social, histórica e política. Contudo, as políticas educacionais recentes têm evidenciado um movimento de esvaziamento desse núcleo, submetendo-o a uma lógica pragmática e utilitarista, centrada em competências e treinamentos de curta duração (Kuenzer, 2024). Esse processo contribui para a precarização da formação docente e descaracteriza a Pedagogia como ciência da educação, reduzindo-a a uma dimensão meramente instrumental voltada à aplicabilidade imediata.

Pesquisas apontam que, em muitos cursos de Pedagogia e licenciaturas, a própria concepção de Pedagogia aparece ausente ou imprecisa nos projetos pedagógicos, muitas vezes sombreada pela Didática ou subsumida a um discurso técnico-operacional (Ferreira, 2017; 2022). Em vez de ser compreendida como Ciência da Educação, com objeto, método e teorias próprias, a Pedagogia é reduzida a práticas fragmentadas de ensino ou a um apêndice curricular, sem a densidade epistemológica que lhe é constitutiva, conforme apontam Ferreira (2022), Moreira (2025) e Saviani (2021). Esse esvaziamento epistemológico tem impactos diretos na formação inicial, pois limita a compreensão do trabalho pedagógico como prática social e política e restringe a atuação docente a respostas imediatas às demandas de mercado (Kuenzer, 2024).

Assim, o desafio que se impõe é compreender que a centralidade do núcleo pedagógico nos cursos de formação docente não se resume à transmissão de técnicas, mas está vinculada à constituição de um olhar crítico sobre a educação, a escola e a própria prática profissional. O PPP, nesse cenário, deve ser problematizado como dimensão formativa, articulando teoria e prática, fortalecendo a gestão democrática e reafirmando o trabalho pedagógico como práxis transformadora.

Diante disso, este artigo, de caráter bibliográfico, pensado e construído a partir de discussões empreendidas no Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas e Gestão Escolar (GEPPEGE/UFPA), propõe-se a revisar a produção acadêmica que discute o lugar do Projeto Político-Pedagógico na formação inicial docente, articulando essa reflexão às disputas em torno da Pedagogia e da formação pedagógica nos cursos de licenciatura. Busca-se evidenciar a importância do PPP não apenas na organização da escola, mas também como elemento constitutivo da identidade profissional docente, reafirmando seu papel para além das paredes da sala de aula e em diálogo com a Pedagogia como Ciência da Educação.

DESENVOLVIMENTO

A trajetória da formação docente no Brasil evidencia uma cisão persistente entre os campos disciplinar e pedagógico, que se expressa na organização curricular e nas políticas de formação. Essa dualidade, já apontada por Gatti (2010), reforça um modelo em que a Pedagogia ocupa posição marginal, frequentemente restrita a componentes práticos ou metodológicos. O resultado é uma profissionalidade fragilizada, em que futuros/as professores/as são preparados/as prioritariamente como transmissores de conteúdos, e não como intelectuais críticos/as capazes de interpretar e transformar a realidade educacional. A LDB nº 9.394/1996, ao estabelecer a formação superior como requisito para o exercício do magistério, representou um divisor de águas, mas sua implementação ocorreu sob o signo da instabilidade. Como argumenta Saviani (2008), as políticas de formação docente oscilaram entre avanços e retrocessos, em um movimento pendular que ora priorizava a ampliação de acesso, ora se submetia às pressões de racionalidades gerenciais e mercadológicas. Essa trajetória revela que a formação docente no Brasil tem sido menos resultado de políticas de Estado do que de políticas de governo, marcadas pela descontinuidade e pela dificuldade de consolidar uma perspectiva crítica e integrada (Reis; André; Passos, 2020).

Nesse cenário, múltiplos programas foram criados nas últimas décadas, como FUNDEF/FUNDEB, PARFOR, PIBID e Universidade Aberta do Brasil, com o objetivo de suprir o déficit de professores/as e melhorar sua qualificação. Todavia, como assinalam Isobe e colaboradores (2022), essas iniciativas, embora relevantes, não lograram consolidar uma formação consistente. Frequentemente, privilegiaram a certificação em massa e atenderam a interesses de mercado, em detrimento de uma formação crítica e integradora que respondesse às demandas reais da Educação Básica. Além disso, os desafios da valorização docente permanecem. A precarização das condições de trabalho, os baixos salários e o pouco prestígio social da profissão impactam diretamente a atratividade das

licenciaturas e a permanência dos/as estudantes, majoritariamente oriundos/as de camadas populares (Gatti, 2010). Essa realidade contribui para um ciclo de desvalorização que fragiliza tanto a formação inicial quanto o desenvolvimento profissional contínuo, dificultando a constituição de uma identidade docente comprometida com a transformação social.

As contrarreformas educacionais que se intensificaram no Brasil a partir de 2016 revelam um alinhamento crescente às lógicas neoliberais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, por exemplo, não apenas prescrevem competências e habilidades em chave instrumental, mas também instituem formas de regulação que fragilizam o papel formativo da Pedagogia. Como observa Kuenzer (2024), essa tendência promove o aligeiramento da formação e sua adequação a demandas imediatas do mercado, em detrimento da constituição de uma docência crítica e socialmente comprometida. Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico não pode ser reduzido a instrumento técnico de gestão escolar: ele deve ser compreendido como mediação política, capaz de tensionar as contradições entre projetos regulatórios e emancipatórios de educação. Recolocar o PPP no centro da formação inicial significa afirmar sua dimensão epistemológica e formativa, preservando-o como espaço de elaboração coletiva e de resistência às investidas mercadológicas.

O Projeto Político Pedagógico é o documento que direciona, que orienta uma instituição escolar. Este, por sua vez, é essencial nos e para os cotidianos escolares, uma vez que define suas diretrizes, seus objetivos, valores e a maneira como essa instituição se organiza para tornar seus e suas estudantes cidadãos e cidadãs reflexivos/as e críticos/as, bem como proporcionar uma educação de qualidade, equiparado à sua identidade e ao cenário da comunidade a qual a instituição está inserida. O PPP é um plano de ação criado para ser trabalhado de forma coletiva, que une o trabalho pedagógico e a função social que a escola exerce. Por essa razão, o PPP necessita ser um documento dinâmico, periodicamente atualizado e revisado. A finalidade desse documento, isto é, do PPP, é de atuar como condutor no desenvolvimento e na qualidade do ensino. Veiga (2002, p. 56) explica que: “[...] o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação, que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar”.

O PPP passou a vigorar com base na Constituição brasileira elaborada no ano de 1988, na Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, Lei nº 9394/96) e no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Esses três documentos deram a direção para que acontecesse o processo de construção, implementação e atualização do PPP. A partir de então, todas as

instituições escolares brasileiras, tanto as públicas quanto as privadas, passaram a ser responsáveis por apresentar suas propostas político-pedagógicas por meio de um documento denominado Projeto Político-Pedagógico. De acordo com Vasconcellos (2014):

O Projeto Político Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (Vasconcellos, 2014, p. 169).

Confirmando essa assertiva, Veiga (2001, p. 110) define o Projeto Político-Pedagógico da seguinte maneira:

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultado. Além disso, harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola. Traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Essa ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, dá a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente.

O PPP recebe esse nome pelo fato de ele definir ações que serão realizadas por um período de tempo estipulado, apresentar a instituição escolar como um local qualificado para formar cidadãos e cidadãs com conhecimentos críticos e reflexivos capazes de serem protagonistas sociais e estabelecer e sistematizar todos os procedimentos no que se refere ao processo ensino e aprendizagem. Com a criação da Constituição brasileira em 1988, as instituições escolares passaram a ter autonomia no que tange à administração e passaram a ter a concepção de gestão democrática como centro, possibilitando, desse modo, as diversidades de ideias e concepções pedagógicas, o que era impossível em décadas anteriores, devido ao regime político em que o país era regido (Ditadura Militar), que não permitia com que a escola possibilitasse a construção do pensamento crítico e reflexivo dos/as estudantes como nos dias atuais. A LDBEN demanda que o PPP apresente diretrizes no processo de ensino, bem como o perfil que a instituição escolar tem por intenção construir, apontando ações que serão realizadas para adquirir suas finalidades, ou seja, seus objetivos mais abrangentes.

O Projeto Político-Pedagógico pretende formar cidadãos e cidadãs, utilizando-se de uma educação integral, por meio das propostas pedagógicas apresentadas por cada instituição escolar. A lei assegura que cada instituição escolar deverá não somente construir, como também possibilitar a execução e

atualização do documento. Outrossim, a LDBEN também assegura que o PPP seja elaborado não somente por gestores/as, mas também pelos/as docentes, coordenadores/as, apoio administrativo e demais funcionários/as que compõem a instituição escolar, como também pais, mães e outras/os responsáveis (Prus, 2011). Pode-se então afirmar que a criação da LDBEN trouxe para a educação do país um avanço considerável, uma vez que ela determina metas a serem alcançadas e impõe responsabilidades a todas as pessoas que, em conjunto, fazem parte da e constroem a educação brasileira.

A existência do PPP possibilita a gestão democrática, bem como a sistematização pedagógica escolar dentro da sala de aula, quando exige do/a docente aptidões a serem colocadas em práticas no cotidiano escolar, a fim de promoverem o processo de avaliação da aprendizagem dos/as estudantes. O PPP revela a identidade de cada instituição escolar e como o trabalho pedagógico se desenvolve. Assim, compreende-se que o Projeto Político-Pedagógico é um instrumento de gestão e não um documento burocrático enviado às instituições escolares. Ele serve como referência para a instituição escolar. Freitas (2004, p. 69) ressalta que:

O Projeto Pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político e pedagógico coletivo. Não é feito para mandar alguém ou algum setor, mas sim para ser usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma, sob o olhar atento do poder público.

Infelizmente, porém, ainda há gestores/as que não priorizam a construção/atualização democrática do PPP em suas instituições escolares. Por essa razão, ficam descontextualizados quanto a sua identidade escolar, seus princípios, valores e que tipo de cidadãos/cidadãs pretendem formar. Instituições que desconsideram a importância do PPP não conhecem o contexto da comunidade local, não possuem normas pedagógicas que possam direcionar seus trabalhos e não têm metas a serem alcançadas. Por outro lado, há aquelas instituições que até possuem o PPP, mas ele se encontra desatualizado, prejudicando, desse modo, todo o trabalho daquela comunidade escolar. Assim, as atividades escolares vão acontecendo sem um direcionamento, sem metas a serem alcançadas, sem se importarem com o contexto no qual os/as estudantes estão inseridos/as, pois não constroem estratégias coletivas de ação, muito menos uma sondagem sobre a realidade daquele cotidiano.

A abordagem de Dayrell (1996) sobre a escola como espaço socio-cultural permite compreender a instituição escolar como um ambiente de convivência, produção simbólica e construção de identidades coletivas, para além da mera

função de repasse de conteúdos. Essa perspectiva enriquece a discussão em torno do Projeto Político-Pedagógico, ao indicar que ele não deve ser reduzido a um registro formal ou a um artefato normativo, mas precisa dialogar com as vivências concretas dos sujeitos que o integram, ultrapassando os limites dos muros da escola. Nessa direção, o PPP se afirma como dispositivo de aprendizagem e de reconhecimento, no qual os/as futuros/as professores/as são convidados/as a interagir com múltiplas expressões culturais, linguagens e práticas sociais que atravessam a escola. Ao integrar a noção de escola como espaço sócio-cultural ao debate sobre a formação inicial docente, amplia-se o entendimento da docência como ação ética e culturalmente situada, orientada não apenas para a gestão pedagógica, mas também para a construção de sentidos coletivos e emancipatórios.

Durante o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico de uma instituição escolar, os/as seus/suas elaboradores/as devem levar em consideração o contexto do espaço no qual a instituição está inserida, isto é, a realidade daquele local. Por essa razão, deve-se iniciar o texto comentando sobre a localidade e suas características, o perfil socioeconômico dos sujeitos que constroem esses espaços e as diversidades culturais dos sujeitos daquela comunidade, para que o processo de ensino e aprendizagem sejam definidos e se desenvolvam positivamente. Vale ressaltar, no entanto, que o plano de ação e as propostas pedagógicas devem estar sempre relacionados à comunidade, a fim de que conheçam de fato a realidade dos sujeitos que participarão da escola e elaborarem um documento que leve em consideração o respeito às pluralidades culturais, diferenças de gêneros, orientações sexuais, questões étnico-raciais, dentre outros elementos que fazem parte daquele espaço educacional em que a instituição escolar está inserida.

Além disso, também deve fazer parte do documento os nomes do gestor ou gestora, coordenador/a pedagógico/a, CNPJ da instituição, as crenças e os valores agregados àquela instituição de ensino e realizar um relato sintetizado da história da escola, bem como das mudanças que ao longo dos anos ela passou. Outrossim, deve apresentar a organização administrativa e sobretudo a proposta curricular que considere a formação dos/as educadores/as, assim como os componentes curriculares que serão discutidos com base nas diretrizes curriculares nacionais. Há instituições escolares que permitem com que pessoas da comunidade participem da elaboração do PPP, criando comissões. Entretanto, há instituições escolares que não dão essa possibilidade, fazendo parte somente os sujeitos que estão trabalhando na escola.

O importante é que essa elaboração seja transparente, objetiva, compreensível e sobretudo democrática. Desse modo, destaca-se que o PPP

é uma ferramenta da gestão escolar e da comunidade na qual a escola está inserida, é um documento que serve de norte para a efetivação das ações pedagógicas e diretrizes daquela instituição e deve ser levado a sério, uma vez que ele é também o reflexo, a identidade daquela comunidade escolar. Além disso, deve estar sempre atualizado e à disposição de todos os sujeitos sociais sempre que for necessário e aceito por todos/as os/as que dele usufruem, pois ele representa a todas as pessoas indistintamente e, também por isso, precisa ser construído coletivamente por todas ou boa parte dessas mãos (mãos dos sujeitos que participam ativamente do cotidiano escolar).

Feitas essas primeiras incursões teóricas, passemos agora à análise e discussão dos trabalhos selecionados para compor o *corpus* deste artigo.

O trabalho de Bezerra (2015) evidencia a potência do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como espaço de constituição de identidades e de práticas identitárias na escola, recusando uma visão estritamente burocrática do documento. Ao analisá-lo como instrumento de reflexão da escola enquanto comunidade, o autor sublinha que o PPP não se limita a formalizar o trabalho didático, mas se funda em valores, significados e práticas discursivas que orientam a relação da escola com a sociedade. Essa compreensão amplia o horizonte da formação docente, ao evidenciar que o/a professor/a em formação precisa enxergar o PPP como um espaço vivo de disputas, negociações e construção coletiva, e não como um simples arranjo administrativo. Essa perspectiva contribui diretamente para o objetivo deste artigo ao destacar a dimensão constitutiva do PPP na identidade docente e institucional.

O texto de Vale (1999) aprofunda o debate ao ancorar o conceito de projeto em Paulo Freire, ressaltando sua dimensão utópica e transformadora. O autor lembra que todo projeto, inclusive o pedagógico, é um posicionamento político frente à realidade, carregado de intencionalidades e disputas ideológicas. Ao afirmar que não existe projeto neutro, mas sempre orientado por uma concepção de ser humano e de sociedade, Vale reforça que o PPP deve ser entendido como espaço de luta, onde se explicitam valores e concepções educativas. Essa leitura freiriana ilumina a formação inicial docente, na medida em que convida os/as futuros/as professores/as a assumirem conscientemente a natureza política de seu trabalho, reafirmando o PPP como expressão concreta de uma pedagogia crítica.

Santos e Ribeiro (2013), em pesquisa empírica realizada numa escola da Bahia, trazem uma denúncia recorrente: a tendência de o PPP ser reduzido a um documento burocrático “esquecido nas secretarias”. Contudo, mostram também que, quando vivenciado coletivamente, o PPP é capaz de promover gestão democrática e uma educação emancipatória. As autoras destacam o risco de o documento assumir um caráter regulatório, a serviço da reprodução das

desigualdades, mas também sua potência como instrumento emancipador. A contribuição ao objetivo deste artigo está na problematização das condições concretas de efetivação do PPP, demonstrando que a disputa em torno de sua função é também disputa pelo sentido da formação escolar e docente.

Já Veiga (2002), referência central nesse debate, afirma que o PPP é muito mais que a soma de planos de ensino ou um artefato burocrático; trata-se de uma construção coletiva, marcada pela inseparabilidade entre dimensões política e pedagógica. A autora defende que a escola, ao elaborar seu PPP, assume uma intencionalidade educativa e sociopolítica que ultrapassa a sala de aula, comprometendo-se com a formação de cidadãos e cidadãs críticos/as e criativos/as. Para além de uma exigência legal, Veiga propõe que o PPP seja expressão da autonomia da escola e de sua identidade, articulando o trabalho pedagógico à luta por uma escola democrática. Sua contribuição é decisiva para o objetivo deste artigo, ao situar, mesmo que indiretamente, o PPP como um eixo de afirmação da Pedagogia como Ciência da Educação, fundamento indispensável na formação de professores/as.

Casavechia (2015), por sua vez, em estudo desenvolvido no Paraná, discute a relevância da introdução do PPP no processo de formação de futuros/as professores/as, mostrando como sua análise em cursos de formação docente contribui para superar a fragmentação do trabalho pedagógico e para ampliar a compreensão das finalidades da escola. A pesquisa evidencia que aproximar os/as licenciandos/as da prática de leitura e elaboração do PPP fortalece sua identidade profissional, pois permite que se reconheçam como sujeitos ativos da organização escolar. Assim, a autora reforça a necessidade de que a formação inicial não trate o PPP como tema periférico, mas como um elemento estruturante da docência e do trabalho pedagógico para além da sala de aula.

Na mesma direção, Ficagna (2009) sustenta que o PPP é peça-chave para uma gestão democrática, ao articular a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Sua análise mostra que o documento se consolida como espaço de construção da autonomia e da cidadania, oferecendo aos/as professores/as condições de (re)pensar coletivamente sua prática. Para a formação inicial docente, essa leitura é fundamental: compreender o PPP como instrumento de democratização e não apenas de planejamento formal prepara os/a futuros/as professores/as para agir em consonância com princípios ético-políticos de participação e inclusão, entendendo que seu trabalho não se limita apenas à docência (em sala de aula).

Por fim, Costa, Silva e Santiago (2015) reforçam o entendimento de que o PPP deve ser pensado como “alma da escola”, ultrapassando o caráter documental e assumindo função de orientação coletiva e democrática. O estudo

aponta que professores/as e gestores/as, ao participarem da (re)formulação do documento, passam a reconhecer nele não apenas diretrizes pedagógicas, mas também uma síntese das identidades, valores e disputas que atravessam a instituição. Essa participação ativa é um exercício formativo em si, pois projeta no cotidiano escolar o compromisso da docência com a democracia, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento. O texto contribui, portanto, para reafirmar que a centralidade do PPP na formação inicial docente não é apenas temática, mas vivencial.

A revisão dos trabalhos analisados evidencia que o Projeto Político-Pedagógico ocupa um lugar estratégico nas disputas em torno da escola e da formação docente, justamente porque não se restringe a um documento prescritivo, mas se consolida como expressão viva de um projeto educativo em disputa. Ao ser reduzido a mero instrumento burocrático, o PPP perde sua potência crítica, esvaziando-se como ferramenta de construção da identidade institucional e da docência. Entretanto, quando concebido como prática coletiva, ele se transforma em espaço de participação, de negociação de sentidos e de afirmação da escola como comunidade, articulando dimensões políticas e pedagógicas indissociáveis.

Nesse sentido, o PPP é também um campo formativo, no qual professores/as e futuros/as professores/as aprendem que a docência não se limita ao domínio de conteúdos disciplinares ou metodologias de ensino, mas envolve assumir uma posição diante de projetos de sociedade. A perspectiva freireana de projeto como utopia, resgatada em alguns dos estudos, reforça essa dimensão: não há neutralidade no ato de projetar, há sempre a escolha de valores, de concepções de ser humano e de sociedade que orientam a prática educativa. Logo, compreender o PPP significa, para o/a docente em formação, reconhecer-se como sujeito político capaz de intervir na realidade escolar e social.

As pesquisas também convergem ao mostrar que aproximar o/as licenciandos/as do debate sobre o PPP desde a formação inicial contribui para superar a fragmentação do trabalho pedagógico e fortalecer sua identidade profissional. Ao entrar em contato com a elaboração e análise crítica desse documento, os/as futuros/as professores/as compreendem melhor as finalidades da escola, o papel do currículo e as relações entre ensino, sociedade e democracia. Essa aproximação forma uma docência mais consciente, que enxerga na Pedagogia não apenas um conjunto de técnicas, mas uma ciência orientada por princípios ético-políticos que se materializam concretamente na organização escolar e dos espaços-tempos pedagógicos.

Em vista disso, o PPP, ao mesmo tempo em que organiza o trabalho pedagógico, também o tensiona, pois carrega em si a disputa entre projetos

regulatórios e emancipatórios de educação. É justamente nesse tensionamento que reside sua relevância para a formação docente: trata-se de um documento que educa, que forma para além das salas de aula, permitindo que os/as docentes se reconheçam como agentes ativos/as de uma prática educativa que não se reduz ao cumprimento de metas, mas se volta à constituição de sujeitos críticos e cidadãos/cidadãs. Dessa forma, reafirma-se que o PPP não é um adendo periférico, mas um elemento constitutivo da identidade docente e uma mediação concreta pela qual a Pedagogia se afirma como Ciência da Educação e como horizonte de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste artigo evidencia que o Projeto Político-Pedagógico se constitui como um território de/em disputa, no qual se confrontam projetos distintos de escola, de formação docente e de sociedade. Sua centralidade não está apenas na função organizativa, mas sobretudo no caráter formativo e político que assume ao ser problematizado no processo de formação inicial de professores/as. O PPP, quando reduzido a um artefato burocrático ou a um compêndio normativo, perde sua potência de práxis e se converte em peça regulatória de reprodução das desigualdades. Quando vivenciado como espaço coletivo de debate e decisão, no entanto, afirma-se como um instrumento de resistência, de construção da identidade institucional e de emancipação. Essa tensão é particularmente relevante em um contexto de contrarreformas educacionais, intensificadas a partir de 2016, que fragilizam a formação pedagógica, reforçam a lógica da empregabilidade e capturam o trabalho docente por dispositivos de padronização e performatividade. O esvaziamento epistemológico da Pedagogia, tratado aqui como uma das expressões mais visíveis desse processo, ameaça deslocar a docência de seu lugar de prática social e política para reduzi-la a treinamento técnico. Nesse cenário, discutir e vivenciar o PPP na formação inicial docente significa, ao mesmo tempo, resistir a essas ofensivas e afirmar a Pedagogia como ciência da educação, dotada de densidade teórica e de compromisso ético-político.

O debate revisitado demonstra que a aproximação dos/as licenciandos/as com o PPP não pode ser meramente temática ou periférica: trata-se de um exercício vivencial, que possibilita compreender o currículo, a gestão democrática e o trabalho pedagógico como dimensões indissociáveis da formação profissional. Essa vivência potencializa a constituição de professores/as intelectuais, capazes de reconhecer-se como sujeitos políticos diante de projetos antagônicos de sociedade, em consonância com a tradição crítica da pedagogia freireana e com as lutas históricas pela democratização da escola.

Ao final, o que se revela é que o PPP não é apenas documento, mas projeto, no sentido freireano de horizonte utópico. Ele educa ao mesmo tempo em que organiza; forma sujeitos ao mesmo tempo em que sistematiza ações; tensiona práticas regulatórias ao mesmo tempo em que projeta alternativas emancipadoras. Colocar o PPP no centro da formação inicial docente é, portanto, um gesto de resistência às lógicas neoliberais e um ato de afirmação de um projeto de educação pública que não se conforma à mercantilização, mas que se compromete com a formação de sujeitos críticos e com a transformação social.

Portanto, mais do que uma conclusão, este texto busca reforçar a necessidade de reposicionar o PPP como eixo estratégico da formação docente, não como formalidade curricular, mas como campo de luta e de esperança (no sentido freireano do termo, enquanto ação, potência formadora e transformadora). A disputa em torno do PPP é, em última instância, a disputa pelo próprio futuro da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Luiz Carlos Souza. A análise do projeto político pedagógico como instrumento de reflexão da escola como comunidade em cursos de formação de professores. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, PUC-Rio, 2015.

CASAVECHIA, Claudia. A importância da discussão do Projeto Político Pedagógico no curso de formação de docentes. **Cadernos PDE**, Londrina: SEED/PR, 2015.

COSTA, Mayara Sousa da; SILVA, Tamiris Patrícia da; SANTIAGO, Maria Eliete. **Projeto Político Pedagógico da escola e a participação de professores e equipes gestoras em sua (re)formulação**. Universidade Federal de Pernambuco, 2015. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2405255/COSTA%3B+SILVA%3B+SANTIAGO+-+2015.2.pdf/3e20aafd-752d-460f-8c7b-55b495a0bc18>. Acesso em: 06 set. 2025.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A Escola como Espaço Sócio-Cultural. In: DAYRELL, Juarez Tarcisio. (Org.): **Múltiplos Olhares: Sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FERREIRA, Liliana Soares. “Pedagogia, está presente?” “Ausente, professora!”: os sentidos absentes de pedagogia nas políticas educacionais. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 27, p. 636-652, out. 2022.

FERREIRA, Liliana Soares. Pedagogia nos cursos de Pedagogia? Da ausência e dos impactos no trabalho pedagógico. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 174-190, mai./ago. 2017.

FICAGNA, Roselaine Casagrande. **O projeto político-pedagógico e sua importância em uma gestão democrática**. TCC (especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria. Constantina, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOLFI, Cláudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima (Orgs.). **Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 61-88.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende *et al.* Breve histórico das políticas de formação de professores no Brasil. **Cadernos da FUCAMP**, v. 21, n. 52, p. 135-153, 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, p. 1-15, e17282, 2024.

MOREIRA, Jefferson da Silva. **A Pedagogia nos cursos de Pedagogia: (in) visibilidades e tensões entre epistemologia e práxis**. Feira de Santana: Eduefs, 2025.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane do; NASCIMENTO, Rita de Cássia do; LIMA, Maria Socorro Lucena. O Projeto Político-Pedagógico como princípio orientador das práticas escolares. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 29, n. 2, p. 119-141, mai./jul., 2020.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PEREIRA, Vanessa Souza. **A gestão escolar democrática na formação inicial do professor: os conhecimentos construídos em licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PRUS, Élcio Miguel. Projeto político-pedagógico na gestão escolar. In: SANTOS, Josiane Gonçalves; PRUS, Élcio Miguel. **Organização e Gestão Educacional**. Curitiba: Fael, 2011.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020.

SANTOS, Cleide Selma Pereira; RIBEIRO, Elisângela Soares. A importância do Projeto Político Pedagógico na formação do educando. **Anais do V Fórum Internacional de Pedagogia**. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

VALE, José Misael Ferreira do. Projeto Político-Pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. *In*: BICUDO, Maria Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**: conferências, mesas-redondas. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico-elementos metodológicos para elaboração e realização. 24 ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**. Uma construção possível. São Paulo: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

WILLIMA, Kleverson Gonçalves. As contrarreformas neoliberais e a formação docente em línguas: uma análise dos impactos e desafios. **Anais do XX Encontro Nacional de Formação de Professores/as de Línguas**. 2025.

ESCOLA LIVRE DE PRECONCEITOS: EXPERIÊNCIAS DE UMA OFICINA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Ismael Rosal Viração
José Douglas de Abreu Araújo¹*

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em um relato de experiência que tem como objetivo discutir as vivências decorrentes da aplicação de uma oficina pedagógica intitulada “Escola livre de preconceitos: aceitando as diferenças na sala de aula”, ministrada a uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, em uma escola de ensino fundamental em tempo integral no município de Iguatu-CE. O estudo busca analisar como a oficina contribuiu para a promoção do respeito às diferenças, a compreensão do preconceito e a valorização da diversidade no ambiente escolar, bem como refletir sobre os impactos dessa experiência na formação de futuros docentes.

O termo preconceito pode ser entendido como um julgamento sem fundamento que se manifesta de forma negativa contra outras pessoas ou grupos (Allport, 1954). A ação preconceituosa pode ocorrer de diversas formas, como discriminação racial, machismo, LGBTfobia, xenofobia e bullying, entre outras, que afetam diretamente as dinâmicas sociais nas quais estamos inseridos, gerando exclusão e desigualdade e marginalizando grupos sociais. Visto que a escola é um reflexo da sociedade, essas manifestações também se fazem presentes nesse espaço escolar, influenciando as relações interpessoais e reproduzindo as estruturas de intolerância.

Nesse contexto, para que possamos romper com o preconceito e as desigualdades entre indivíduos, é necessária uma educação que forme cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e que promovam a transformação social. Com esse intuito, teve início em 2003 a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), destacando que a educação em direitos humanos “deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos

¹ <http://lattes.cnpq.br/2025761218487894>

que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora” (Brasil, 2018, p. 18).

Entre as práticas pedagógicas adotadas para a promoção da educação em direitos humanos, destaca-se a oficina pedagógica. Paviani e Fontana (2009) ressaltam que essa metodologia visa construir o conhecimento enfatizando a ação, porém, sem ignorar a base teórica. Nessa perspectiva, a realização de oficinas sobre a temática preconceito e respeito à diversidade possibilita que os estudantes conheçam conceitos e ideias relacionadas ao assunto, refletindo sobre suas próprias experiências de vida e tenham um espaço em sala de aula para aplicar o que aprenderam.

O ensino superior brasileiro é sustentado por três bases fundamentais indissociáveis: ensino, pesquisa e extensão. Esta última refere-se à aproximação entre universidade e sociedade, fortalecendo a função social da instituição no processo de transformação da realidade local e na democratização do acesso ao conhecimento. Para os estudantes, a extensão é essencial tanto para seu desenvolvimento profissional quanto para a tomada de consciência social, permitindo que se tornem agentes ativos na promoção de uma educação pautada nos direitos humanos.

A organização da oficina se deu no contexto da curricularização da extensão universitária, que nos cursos de licenciatura proporciona uma formação mais completa aos futuros docentes, alinhada às necessidades da comunidade. Araújo (2022) destaca que, nesse sentido, os componentes curriculares passam por uma reformulação, de modo a permitir a interdisciplinaridade e a construção do conhecimento junto à comunidade, não se restringindo apenas ao meio acadêmico. Assim, ao articular teoria e prática, a formação docente se constrói mais alinhada à realidade social.

A escolha da oficina como estratégia pedagógica para se trabalhar a temática justifica-se pela necessidade de promover reflexões críticas sobre o preconceito e o respeito no ambiente escolar, em consonância tanto com as diretrizes do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), quanto com a função social da extensão universitária. Nesse sentido, este artigo apresenta os métodos utilizados na realização da atividade, seguida da apresentação das experiências vivenciadas em sua aplicação bem como a análise dos resultados à luz da literatura e por fim, as considerações finais acerca das contribuições para a educação em direitos humanos e para a formação docente

METODOLOGIA

Este escrito adota a abordagem de relato de experiência, fundamentada em uma perspectiva qualitativa, descrita por Bauer, Gaskell e Allum (2008) como aquela cujo foco é a interpretação das realidades sociais. A escolha metodológica se justifica pela intenção de compartilhar, analisar e refletir sobre as ações extensionistas desenvolvidas no âmbito da disciplina Educação, Diversidade e Direitos Humanos, vinculada ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

As vivências relatadas ocorreram no contexto da curricularização da extensão no ensino superior, alinhando-se às Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, dispostas na Resolução CNE/CES nº 7 de 2018 (Brasil, 2018), e ao que estabelece o Guia de Curricularização das Ações de Extensão dos Cursos de Graduação da UECE (UECE, 2020), os quais indicam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A oficina foi realizada no dia 27 de maio de 2025, das 13h às 13h50, com o objetivo de promover a valorização da diversidade e o respeito às diferenças no ambiente escolar, por meio de atividades e reflexões que incentivassem a inclusão e a superação de atitudes preconceituosas. Inicialmente, nos apresentamos e explicamos o propósito da atividade. Em seguida, os alunos também se apresentaram, dando início à parte teórica da oficina, seguida de um momento de leitura e, por fim, de uma dinâmica prática para que pudessem aplicar os conhecimentos adquiridos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ambiente escolar no contexto das escolas brasileiras é caracterizado por uma diversidade sociocultural, econômica e étnico-racial. No entanto, essa heterogeneidade torna esse espaço propício à ocorrência de situações de preconceito, bullying e outros tipos de discriminação, impactando diretamente o convívio e o desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, Candau (2007, p. 139) destaca que “as relações entre violência e escola não podem ser concebidas exclusivamente como um processo de ‘fora para dentro’; a violência presente na sociedade penetra no âmbito escolar, afetando-o”.

O preconceito ocorre até mesmo em escolas cujo público é composto por crianças, que se encontram em uma fase rica para o desenvolvimento social e a construção de valores. Desse modo, é fundamental incluir ações pedagógicas que trabalhem o respeito às diferenças e o combate a atitudes discriminatórias desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Promover uma educação de qualidade significa, portanto, também abordar questões sociais relacionadas à diversidade (Azevedo, 2023). A partir dessa perspectiva, surgiu a necessidade

de desenvolver uma oficina pedagógica voltada ao tema do preconceito e ao respeito às diferenças entre as crianças.

A atividade foi ministrada para o 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Iguatu/CE, tendo como objetivo principal promover a valorização da diversidade e o respeito às diferenças. Para tanto, apresentamos aos alunos os principais conceitos relacionados ao tema, seguido por um momento de leitura e, por fim, uma dinâmica interativa. Dessa forma, buscou-se demonstrar a importância de respeitar as diversidades por meio de diferentes metodologias, promovendo uma aprendizagem significativa e antirracista.

De início, nos apresentamos à turma, explicamos e contextualizamos a oficina, criando um vínculo e um ambiente acolhedor. Em seguida, cada criança falou seu nome, reforçando a proximidade entre educadores e educandos. Nesse sentido, Klein (1996) destaca que o sujeito não estabelece uma relação direta com o objeto de conhecimento, mas o conhece a partir da interação com outros sujeitos. Estabelecer essa proximidade foi essencial para que os estudantes se aproximassem da proposta da oficina, além de proporcionar uma relação de confiança, elemento-chave do processo de ensino e aprendizagem.

Logo após, introduziu-se a temática da diversidade, explicando de maneira simples e didática que a escola é um ambiente plural, no qual convivem pessoas de variadas culturas, formas de ser e histórias de vida. Em seguida, exemplificamos como o preconceito prejudica a construção de um ambiente escolar saudável. Observou-se a importância de adaptar a linguagem à idade dos alunos, considerando que as ideias trabalhadas possuem caráter abstrato.

Ao serem questionadas sobre os conceitos de respeito e preconceito, boa parte da turma afirmou já conhecê-los. No entanto, percebeu-se a necessidade de aprofundar cada termo, ressaltando como se manifestam na prática e trazendo exemplos concretos de situações respeitadas e preconceituosas no cotidiano escolar. O objetivo não se limitou a apresentar os conceitos, mas a desconstruir o preconceito e cultivar o respeito como valor presente nas relações sociais.

Em seguida, os estudantes relataram situações pessoais em que sofreram preconceito, revelando que o diálogo sobre o tema criou um espaço seguro para a expressão de suas vivências. Trabalhar aspectos emocionais relacionados à história de vida das crianças exige manejo adequado, validando seus sentimentos, conforme Miller (1997), que ressalta a importância de considerar manifestações sentimentais desde o nascimento.

Brevemente, explicamos aos alunos o que é a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, relacionando o documento ao tema da oficina. Utilizamos analogias simples, comparando a DUDH a um grande guarda-chuva que protege todas as pessoas, garantindo que ninguém fique de fora por possuir determinadas características. Dessa forma, as crianças compreenderam

que o respeito às diferenças vai além do espaço escolar e que todos os indivíduos devem ser tratados com dignidade, sem exclusões.

Para diversificar a dinâmica da oficina, realizamos um momento de leitura com os alunos, durante o qual contamos a história “Menina Bonita do Laço de Fita” (Machado, 2011). A escolha do livro se deu por abordar a importância de valorizar a singularidade de cada pessoa, respeitando suas características e contribuindo para a aceitação da própria identidade. Trabalhar temas como o preconceito por meio de recursos lúdicos, como a literatura infantil, permite que a criança participe de forma ativa e se identifique com a narrativa, estabelecendo conexões com sua própria realidade. Nesse sentido, Luckesi (2002) destaca que os métodos lúdicos:

são instrumentos da criação da identidade pessoal, na medida em que elas, nessa perspectiva, estabelecem uma ponte entre a realidade interior e a realidade exterior. Esse é o lado construtivo das atividades lúdicas. Pelas atividades em geral e pelas atividades lúdicas em específico, a criança aproxima-se da realidade, criando a sua identidade. (Luckesi, 2002, p. 10).

A última atividade desenvolvida consistiu na dinâmica intitulada “Ao invés disso, diga isso”, na qual colocamos frases impressas dentro de balões que as crianças puderam encher e estourar. As frases foram divididas em dois grupos: preconceituosas e respeitadas. No primeiro grupo, incluímos expressões como “seu cabelo é ruim”, “menino não pode chorar” e “suas roupas não são legais”; no segundo, frases como “seu cabelo é lindo do jeito que é”, “cada um tem seu jeito de ser” e “ninguém precisa mudar para ser nosso amigo”.

Cada aluno encheu seu balão, estourou-o, retirou a frase, leu e identificou se ela era respeitosa ou não, para depois colar no quadro, dividido em “NÃO DIGA ISSO (PRECONCEITO)” e “DIGA ISSO (RESPEITO)”. A turma participou de forma ativa, demonstrando interesse e respeito ao esperar a sua vez. Ao serem questionados sobre o motivo de suas escolhas, os alunos responderam com sinceridade, mostrando compreensão dos conceitos inicialmente apresentados.

Um dos alunos da turma possuía necessidades especiais e relatou medo do barulho dos balões. Dialogamos com ele e com a professora, encontrando uma solução que permitiu a participação dos demais sem prejudicar o aluno, evidenciando respeito e inclusão. Esse exemplo demonstra que a inclusão, como destacado por Mantoan (2015), é um produto de uma educação plural e democrática, intimamente relacionada ao respeito às diferenças.

Para finalizar a oficina, distribuímos doces como reconhecimento da participação, registramos fotos de todos os presentes e agradecemos à turma e à professora pelo acolhimento. Como forma de retribuição, os alunos nos abraçaram e se despediram, reforçando o vínculo positivo criado, mesmo que por um breve período.

Entre os desafios da atividade, destacou-se a limitação de tempo, já que a oficina durava apenas cinquenta minutos. Por isso, o planejamento cuidadoso e flexível foi essencial para a execução das ações propostas, evidenciando a importância do desenvolvimento da habilidade de planejamento docente para superar desafios do cotidiano escolar.

A experiência possibilitou refletir criticamente sobre a teoria apresentada na disciplina de Educação, Diversidade e Direitos Humanos, aplicando-a na prática com os estudantes. Contribuiu significativamente para a formação docente dos graduandos, permitindo aprofundar conhecimentos teóricos e adaptá-los às especificidades da turma, promovendo métodos de ensino que favorecem aprendizagem significativa.

Além disso, a oficina permitiu aprender junto aos alunos de forma dialógica, considerando suas experiências, dúvidas e colocações. Assim, promove-se uma educação emancipatória, na qual o estudante assume papel protagonista, construindo conhecimento de forma conjunta com o educador, em um ambiente de autonomia e participação ativa. Essa abordagem se aproxima das concepções de Paulo Freire, que ressalta que, para superar a educação como mera transmissão de conhecimentos, é necessária uma educação libertadora, centrada no estudante, na qual:

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar *sendo* com as liberdades e não *contra* elas (Freire, 1987, p. 39).

A escola é mais do que um local para aprender e ensinar, pois está inserida em um contexto social e econômico. Para futuros docentes, compreender essa realidade é essencial, e o contato direto com a escola se torna imprescindível. A partir da oficina desenvolvida, foi possível identificar as características socioeconômicas da instituição, que atende alunos de diversas localidades da cidade, muitos provenientes de áreas periféricas, fatores que influenciam significativamente a aprendizagem. Compreender essa realidade permitiu criar estratégias pedagógicas mais inclusivas e aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos, promovendo equidade e contribuindo para a consolidação da educação como direito básico para a população em situação de vulnerabilidade social.

A realização da oficina demonstrou que a educação vai muito além da simples transmissão de conhecimentos, estando intrinsecamente ligada a fatores sociais, culturais e emocionais presentes na rotina escolar. Observou-se que, para construir conhecimento, é essencial que o pedagogo observe o aluno de forma integral, considerando sua totalidade, a fim de “compreender essa criança em

toda a sua complexidade (afetiva, intelectual e motora) e oferecer atividades/vivências escolares coerentes com essa visão integral de desenvolvimento” (Nunes; Silveira, 2015, p. 61).

O papel do pedagogo revela-se, portanto, crucial para a consolidação da educação em direitos humanos, promovendo valores e formando cidadãos críticos, conscientes e respeitosos, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, por meio de suas atribuições na gestão escolar, o profissional pode fomentar o desenvolvimento e a implementação de ações contínuas que promovam o respeito às diferenças e assegurem a defesa e garantia dos direitos humanos para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina teve como objetivo trabalhar o preconceito e promover o respeito às diferenças, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos diante da diversidade presente no ambiente escolar e na sociedade. Abordar essas temáticas em sala de aula favorece a construção de valores inclusivos, rompe ciclos de exclusão e desigualdade e contribui para a formação de uma sociedade mais justa e acolhedora da diversidade.

Para os licenciandos em pedagogia, a atividade de extensão proporcionou uma reflexão crítica sobre a educação em direitos humanos e sua aplicação no contexto escolar, fortalecendo o vínculo entre universidade e sociedade. Além disso, a oficina possibilitou a aproximação entre teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de habilidades essenciais ao exercício da docência, como planejamento, organização e uso de metodologias ativas.

Dessa forma, a oficina demonstrou que a extensão universitária é fundamental tanto para a promoção de práticas educativas alinhadas às demandas sociais quanto para a formação dos futuros pedagogos. Demonstrou também como a prática da educação em direitos humanos contribui para a construção de uma escola mais inclusiva e igualitária. Experiências como esta reforçam a relevância das atividades extensionistas na formação docente, fortalecendo uma educação que valorize a diversidade e os direitos humanos.

REFERÊNCIAS

ALLPORT, W. Gordon. **La naturaleza del prejuicio**. Buenos Aires: Editorial Universidad de Buenos Aires, 1954.

ARAÚJO, José Douglas de Abreu. Construção e partilha do conhecimento em educação especial: uma proposta de atividade de extensão. In: CUNHA, Juliene Rezende et al. (org.). **Atividades de extensão inseridas no currículo: contribuições sobre o fazer pedagógico**. Recife: Edupe, 2022. p. 143-155.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. **As diferenças não devem ser toleradas:** reflexões sobre escola inclusiva e educação para a diversidade. *Linguagens, Educação e Sociedade*, [S. l.], v. 27, n. 53, p. 273–299, 2023. DOI: 10.26694/rles.v27i53.2915.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.) **Pesquisa Qualitativa com textos, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/** Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2018.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências.

CANDAU, Vera M. F. **Direitos humanos, violência e cotidiano escolar.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Reinventar a escola*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 137-166.

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

KLEIN, Lúgia Regina. **Alfabetização:** quem tem medo de ensinar? São Paulo. Cortez, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas:** uma abordagem a partir da experiência interna. *Ludicidade: o que é mesmo isso*, p. 22-60, 2002.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita.** Ilustração de Claudius-9 ed. São Paulo: Ática, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? Summus Editorial, 2015.

MILLER, Alice. **O drama da criança bem dotada:** como os pais podem formar (e deformar) a vida emocional dos filhos. Grupo Editorial Summus, 1997.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem.** *História*, v. 9, n. 3, 2015.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas:** relato de uma experiência. *CONJECTURA: filosofia e educação*, [S. l.], v. 14, n. 2, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Guia de curricularização das ações de extensão dos cursos de graduação da Universidade Estadual do Ceará (UECE).** Elaboração e Coordenação Editorial: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, 2021.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Livia Barbosa Pacheco Souza¹

INTRODUÇÃO

Perpassando diferentes reformas curriculares e demandas sociais, a formação de professores no Brasil segue tensionada por um problema clássico: a distância entre o que se ensina na universidade e o que se vive nas escolas. A literatura internacional e nacional tem mostrado que superar esse divórcio exige pensar a formação como um processo situado, no qual conhecimento científico, conhecimento pedagógico e experiências da prática se entrelaçam de modo intencional. Nesse horizonte, a noção de “profissional reflexivo” desloca a docência de um fazer técnico para um fazer investigativo, em que o professor interpreta e (re)configura a ação em contextos reais de incerteza (Tardif, 2002).

Uma via analítica potente para essa articulação é o campo dos “saberes docentes”. Tardif distingue, entre outros, saberes da formação profissional (das ciências da educação), curriculares, disciplinares e experienciais, argumentando que a profissionalidade docente resulta da circulação e negociação entre esses registros no cotidiano do trabalho. A síntese não é automática: depende de dispositivos formativos que exponham o licenciando a problemas autênticos de ensino e promovam reflexão sobre a ação. Essa perspectiva desloca o foco de um currículo prescritivo para uma arquitetura de experiências que integrem teoria e prática (Pimenta, 1995).

No diálogo com Tardif, a contribuição de Shulman sobre o “Conhecimento Pedagógico do Conteúdo” (PCK) explicita que ensinar não é apenas “dominar conteúdo”, mas saber transformá-lo didaticamente para públicos concretos. O PCK articula conhecimento disciplinar, pedagógico geral e conhecimento do currículo, operando como ponte conceitual entre fundamentos teóricos e

¹ Pedagoga (UNEB), Psicopedagoga Institucional e Clínica (Faculdade Iguaçu), Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos (NEIM UFBA), em Gênero e Sexualidade na Educação (NUCUS UFBA), em Educação para as Relações Étnico-Raciais (UNIAFRO UNILAB), e em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira (Faculdade Iguaçu). - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536> - E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com.

decisões didáticas em sala de aula. Formações que explicitam e cultivam o PCK tendem a reduzir o hiato entre cursos acadêmicos e exigências da prática.

No plano dos dispositivos, o Estágio Supervisionado desponta como espaço privilegiado para integrar universidade e escola. Pesquisas brasileiras o descrevem como momento formativo que convoca o licenciando a observar, planejar, intervir e refletir, aproximando-se de uma “unidade” entre teoria e prática quando há acompanhamento sistemático e problemas de ensino reais. Mesmo em contextos adversos (como ensino remoto), evidencia-se que a articulação ganha densidade quando está ancorada em situações autênticas de aprendizagem e em supervisão que promove análise crítica da ação (Souza e Pereira, 2018).

Do ponto de vista de escrita acadêmica, a introdução de um artigo deve situar o tema, justificar sua relevância, apresentar o problema/questão investigativa e indicar objetivos, compondo a passagem para o desenvolvimento (Santiago, 2023). As normas da ABNT (NBR 6022) e atualizações posteriores reiteram que a seção introdutória delimite o assunto, enuncie objetivos e explicita elementos necessários para contextualizar o estudo—o que, em Educação, inclui marco teórico e lacunas do campo. Organizar a introdução segundo esses critérios confere rigor formal e transparência argumentativa.

Diante desse quadro, este estudo tem como objetivo geral analisar em que medida dispositivos formativos (com ênfase no Estágio Supervisionado) favorecem a integração entre referenciais teóricos (saberes docentes e PCK) e a prática pedagógica. Especificamente, busca: (a) mapear fundamentos que sustentam a articulação teoria–prática na formação docente; (b) examinar evidências e desafios dessa articulação em experiências de estágio; e (c) discutir implicações para o desenho curricular de cursos de licenciatura orientados ao desenvolvimento do professor reflexivo.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo é de caráter qualitativo e bibliográfico, fundamentada na análise de referenciais teóricos, pesquisas acadêmicas e documentos normativos que discutem a formação de professores e a articulação entre teoria e prática. O percurso metodológico incluiu uma busca sistemática em bases de dados acadêmicas (como SciELO, Google Scholar e periódicos especializados em Educação), bem como a consulta a livros clássicos e contemporâneos sobre saberes docentes, conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) e estágio supervisionado. Essa opção metodológica foi adotada por permitir a identificação, sistematização e interpretação de produções científicas que embasam e problematizam a relação entre fundamentos teóricos e prática pedagógica na formação inicial docente.

Além da revisão de literatura, foi realizada uma análise crítica dos materiais selecionados, com ênfase em autores de referência — como Tardif, Shulman, Pimenta e Schön — e em normativas nacionais, como a NBR 6022/2018 da ABNT, que orienta a estrutura de artigos científicos. O processo de análise seguiu etapas de leitura exploratória, leitura analítica e organização dos achados em categorias temáticas relacionadas aos objetivos do estudo. Dessa forma, a metodologia buscou não apenas descrever as contribuições existentes, mas também propor um diálogo entre diferentes perspectivas teóricas, de modo a sustentar a reflexão sobre como dispositivos formativos, em especial o estágio supervisionado, podem favorecer a integração entre teoria e prática na formação docente.

DESENVOLVIMENTO

Formação de Professores no Contexto da Educação Brasileira

A formação inicial docente no Brasil se ancora em um arcabouço normativo que inclui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial que instituem a BNC-Formação. A LDB (Lei nº 9.394/1996) estabelece princípios e normas gerais para a educação, definindo a docência como atividade que requer formação em nível superior, em curso de licenciatura, e orientando a articulação entre teoria e prática no processo formativo. Já a Resolução CNE/CP nº 2/2019 define as diretrizes da formação inicial e institui a BNC-Formação como referência para todas as modalidades de cursos de licenciatura, em coerência com a BNCC da Educação Básica. Alterações posteriores, como a Resolução CNE/CP nº 2/2022, ajustaram prazos e dispositivos de implementação, mantendo o eixo de integração universidade-escola.

No plano das políticas de Estado, o Plano Nacional de Educação (PNE) orienta a agenda decenal, incluindo metas relativas à valorização e à formação de professores. O novo PNE (2024–2034) enfatiza qualidade e equidade, estabelecendo metas e estratégias para formação e desenvolvimento docente, com monitoramento por indicadores ao longo do decênio. As comunicações oficiais destacam a centralidade da formação de professores para a qualidade da educação básica e a necessidade de coordenação entre União, estados e municípios.

No nível curricular, a BNC-Formação organiza competências profissionais docentes e reitera a unidade teoria–prática como princípio estruturante das licenciaturas. Isso implica prever, nos projetos pedagógicos de curso, experiências formativas progressivas — desde práticas de observação e planejamento até intervenções didático-pedagógicas supervisionadas em escolas — em consonância com a BNCC e com as demandas locais dos sistemas de

ensino. A documentação do CNE/MEC explicita que a articulação com a Educação Básica não é componente periférico, mas eixo de profissionalização que atravessa todo o percurso formativo.

Para operacionalizar tal articulação, programas federais como o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e a Residência Pedagógica constituem dispositivos centrais. O PIBID fomenta a inserção planejada e supervisionada de licenciandos na escola, antecipando vivências da profissão; a Residência Pedagógica aprofunda a imersão em contextos reais, fortalecendo a identidade profissional e a corresponsabilidade entre IES, redes e escolas. As páginas oficiais da CAPES e seus atos normativos detalham objetivos, desenho e ênfases desses programas, com foco explícito na integração teoria–prática.

O Censo Escolar do Inep oferece um retrato do quadro docente e indicadores para acompanhamento da política formativa. Em 2023, foram contabilizados cerca de 2,4 milhões de professores na educação básica; o Inep também divulga o Indicador de Adequação da Formação Docente, que relaciona a formação do professor às disciplinas que leciona — instrumento útil para verificar a aderência entre licenciatura e área de atuação e orientar políticas de formação inicial e continuada. Leituras técnicas e sínteses independentes reforçam tendências recentes na distribuição dos docentes entre etapas e componentes curriculares.

Em síntese, o contexto brasileiro combina normas estruturantes (LDB, DCNs, BNC-Formação), planejamento decenal (PNE) e programas de imersão (PIBID e Residência) com monitoramento por dados (Censo Escolar e indicadores do Inep). Persistem desafios: assegurar coerência entre currículo das licenciaturas e demandas da escola, ampliar tempo e qualidade das práticas supervisionadas, e melhorar a adequação entre formação e componentes lecionados — pontos decisivos para reduzir o hiato teoria–prática e fortalecer a profissionalidade docente no país.

A Relação entre Teoria e Prática na Profissão Docente

A relação entre teoria e prática na docência é um dos temas mais debatidos na formação de professores, sendo frequentemente apontada como um desafio histórico nos cursos de licenciatura. Por muito tempo, prevaleceu uma visão dicotômica que separava a dimensão teórica, associada ao conhecimento acadêmico e científico, da dimensão prática, vinculada ao fazer pedagógico nas escolas (Pimenta e Anastasiou, 2002). Essa fragmentação comprometeu a identidade profissional docente, gerando críticas sobre a distância entre os conteúdos trabalhados nas universidades e as demandas reais da sala de aula.

Pesquisadores da educação, como Pimenta e Anastasiou, destacam que a superação dessa dicotomia exige compreender a prática como espaço de produção

de conhecimento, e não apenas como aplicação de teorias já prontas. A prática, nesse sentido, é concebida como momento de investigação, reflexão e reconstrução dos saberes pedagógicos. Assim, a teoria não deve ser vista como oposta à prática, mas como elemento que a orienta, problematiza e se renova a partir dela, em um movimento de retroalimentação permanente (Libâneo, 2017).

Autores como Schön e Zeichner também reforçam a ideia de que o professor precisa ser formado como um profissional reflexivo, capaz de analisar criticamente suas próprias ações e contextos escolares. Essa perspectiva rompe com a concepção tecnicista de docência e propõe que os processos formativos privilegiem experiências situadas, que estimulem o professor a refletir sobre dilemas reais do ensino. A articulação entre teoria e prática, nesse caso, ganha concretude no exercício da reflexão crítica sobre a ação, ampliando a autonomia e a criatividade docente.

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação) e as Diretrizes Curriculares Nacionais enfatizam que a prática pedagógica deve ser vivenciada desde o início do curso, e não apenas como estágio terminal. Essa diretriz busca justamente consolidar uma unidade formativa entre fundamentos teóricos e experiências práticas. A ideia é que o futuro professor seja confrontado, de maneira gradual e sistemática, com situações reais de ensino que demandem tanto o domínio de referenciais científicos quanto a construção de respostas pedagógicas criativas (Souza, 2018).

No contexto escolar, essa articulação se materializa em atividades que envolvem planejamento de aulas, análise de currículos, observação de práticas, produção de materiais didáticos e avaliação de aprendizagens. Cada uma dessas dimensões exige a presença concomitante de fundamentos teóricos — advindos da pedagogia, da psicologia da aprendizagem, da didática e das disciplinas específicas — e de tomadas de decisão práticas que emergem das realidades da escola. Assim, o espaço escolar se torna laboratório de construção de saberes docentes, onde a teoria se ressignifica continuamente (Zeichner, 2016).

Portanto, compreender a relação entre teoria e prática na profissão docente implica assumir que não se trata de esferas independentes, mas de dimensões interdependentes e indissociáveis. A formação de professores precisa garantir essa unidade para que o docente se torne sujeito reflexivo, crítico e criador, apto a enfrentar os desafios da educação básica. Essa perspectiva exige currículos mais integrados, programas de formação baseados em problemas reais e acompanhamento sistemático que valorize a prática como espaço de pesquisa e de desenvolvimento profissional.

Saberes Docentes e Construção da Profissionalidade

O conceito de “saberes docentes” tornou-se central nas pesquisas sobre formação e profissionalização do professor. Maurice Tardif é um dos autores que mais contribuiu para sistematizar essa abordagem, distinguindo diferentes tipos de saberes que compõem a prática docente: os disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Esses saberes não se apresentam de forma isolada, mas se articulam na prática pedagógica cotidiana, revelando que a docência é um trabalho de síntese e integração de múltiplas dimensões do conhecimento (Imbernön, 2011).

A noção de que o professor constrói sua identidade profissional a partir dessa pluralidade de saberes rompe com a visão reducionista que limita a formação docente ao domínio do conteúdo disciplinar. Para além de conhecer profundamente sua área de ensino, o professor precisa articular fundamentos pedagógicos, didáticos e socioculturais que permitam transformar conhecimento científico em conhecimento ensinável. Essa articulação dá sentido ao papel do docente como mediador entre o saber produzido socialmente e os processos de aprendizagem dos alunos.

Entre os diferentes registros, os saberes experienciais ocupam lugar de destaque. Eles são forjados na prática cotidiana, no contato com estudantes, colegas e gestores, constituindo-se em conhecimento prático que dá sustentação às decisões do professor. Tardif destaca que esses saberes são construídos de forma situada, singular e interativa, o que reforça a importância de compreender a escola como espaço formativo. Assim, a experiência vivida não apenas complementa a formação teórica, mas se torna elemento constitutivo da profissionalidade (Shing, 2015).

Ao lado disso, a literatura sobre profissionalização docente aponta que a construção da profissionalidade exige tanto o reconhecimento social quanto a consolidação de um corpo de conhecimentos próprios. Nesse sentido, autores como Nóvoa defendem que a identidade docente não é algo fixo, mas um processo dinâmico, tecido entre percursos individuais e coletivos, experiências formativas e condições de trabalho. A profissionalidade se fortalece quando os professores reconhecem seus saberes como legítimos e partilham práticas reflexivas em comunidades de aprendizagem.

Outro aspecto relevante é a contribuição do conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), proposto por Shulman. O PCK explicita como os professores transformam o conhecimento científico em representações compreensíveis para os estudantes, unindo saberes disciplinares e didáticos. Esse conceito dialoga diretamente com a noção de saberes docentes, pois evidencia que a prática pedagógica é resultado de um trabalho intelectual complexo, que exige

do professor capacidade criativa para traduzir conceitos, escolher estratégias e mobilizar recursos em situações diversas (Nóvoa, 2022).

Por fim, a construção da profissionalidade docente demanda políticas e práticas formativas que valorizem esses diferentes saberes, promovendo currículos integrados, experiências de estágio supervisionado e programas de desenvolvimento profissional contínuo. Essa perspectiva reforça que o professor não é um mero executor de prescrições externas, mas um agente ativo na produção de conhecimentos pedagógicos. Reconhecer e valorizar os saberes docentes é condição essencial para fortalecer a identidade e a profissionalidade do professor, contribuindo para a qualidade da educação básica.

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) como Ponte

O conceito de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), proposto por Lee Shulman na década de 1980, descreve o saber profissional que permite ao professor transformar o conteúdo disciplinar em representações ensináveis — por meio de exemplos, analogias, perguntas-chave, sequências didáticas e formas de explicação ajustadas a um público concreto. Ao enfatizar a transformação didática do conteúdo (e não apenas seu domínio), o PCK funciona como ponte entre fundamentos teóricos e decisões pedagógicas situadas em sala de aula (Fernandez, 2015).

Modelos posteriores detalharam a estrutura interna do PCK. No campo do ensino de Ciências, o esquema clássico de Magnusson, Krajcik e Borko (1999) organiza o PCK em componentes inter-relacionados: (a) orientações para o ensino da disciplina; (b) conhecimento sobre como os estudantes aprendem (e onde costumam ter dificuldades) naquele tópico; (c) conhecimento do currículo; (d) conhecimento de estratégias e representações didáticas adequadas ao tópico; e (e) conhecimento de avaliação da aprendizagem. Essa arquitetura explícita por que o “saber ensinar” é mais do que métodos genéricos: trata-se de integrar componentes específicos do conteúdo às escolhas pedagógicas.

A literatura recente também descreve o PCK como dinâmico, tópico-específico e situado. O chamado “Consensus Model of PCK” (decorrente do PCK Summit) distingue camadas como conhecimentos profissionais de base, PCK pessoal do professor, PCK enactado (em ação) e formas coletivas de PCK que circulam em disciplinas e comunidades, além de “amplificadores e filtros” (crenças, contextos, currículos) que modulam como o professor mobiliza esse conhecimento. Esse enquadramento ajuda a compreender mudanças no PCK ao longo do tempo e a importância de contextos e culturas de ensino no seu desenvolvimento.

Para tornar visível (e desenvolver) o PCK, pesquisadores criaram artefatos formativos e investigativos, como o CoRe (Content Representation) e os PaP-eRs

(Pedagogical and Professional-experience Repertoires). Esses instrumentos convidam o professor a explicitar “o que é central ensinar neste tópico, por quê e como”, registrando raciocínios didáticos e alternativas de representação. Estudos mostram que o uso de CoRe/PaP-eRs favorece a articulação entre teoria e prática ao provocar reflexão sobre escolhas didáticas, sequências e avaliação — e permite aos formadores documentar e discutir PCK de modo compartilhável (Loughran, 2001).

No âmbito da formação inicial, a ênfase em PCK implica currículos que combinem fundamentos teóricos com experiências progressivas de ensino (observação, planejamento, microensino, estágio, residências pedagógicas), nas quais os licenciandos planejem, implementem e analisem aulas com foco explícito nos componentes de PCK. Diretrizes brasileiras recentes reforçam a necessidade de vivenciar a prática desde o início do curso e de integrá-la às disciplinas teóricas — o que alinha a formação à ideia de que o PCK se constrói na resolução de problemas autênticos de ensino e na reflexão sobre evidências de aprendizagem (Santiago, 2023).

Na pesquisa e avaliação do desenvolvimento profissional, ganharam espaço os mapas de PCK e outros procedimentos de mapeamento que mostram como os componentes do PCK se integram em tópicos específicos (por exemplo, Biologia no ensino médio). Esses estudos têm documentado trajetórias e padrões de integração entre entendimento dos estudantes, estratégias/representações, currículo e avaliação, oferecendo insumos concretos para intervenções formativas e acompanhamento do crescimento do PCK em professores iniciantes e experientes.

O Papel do Estágio Supervisionado e das Práticas de Ensino

O Estágio Supervisionado ocupa lugar central nos cursos de licenciatura, sendo definido pela LDB (Lei nº 9.394/1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais como eixo formativo obrigatório. Diferente de uma atividade meramente técnica, o estágio deve proporcionar ao futuro professor a vivência de situações reais de ensino, articulando os conhecimentos teóricos da universidade com os desafios concretos da escola. Essa perspectiva o consolida como espaço de síntese formativa, no qual a prática se torna objeto de reflexão crítica e de reconstrução de saberes pedagógicos (Corréa, 2021).

A literatura especializada ressalta que o estágio não deve ser entendido apenas como momento final do curso, mas como processo progressivo, que acompanha a formação desde os primeiros semestres. Pimenta e Lima destacam que a experiência no espaço escolar, quando acompanhada de orientação sistemática, amplia a compreensão do licenciando sobre a cultura escolar, a

organização curricular e os dilemas pedagógicos. Nesse sentido, o estágio se constitui como prática investigativa, permitindo que os futuros professores analisem, problematizem e reelaborem seus saberes diante da realidade educacional.

Outra dimensão relevante do estágio é a sua função de aproximar universidade e escola, rompendo com a histórica separação entre esses dois espaços. Ao inserir o licenciando em práticas reais, sob supervisão, cria-se um ambiente de colaboração em que professores da escola básica e formadores acadêmicos dialogam, compartilhando responsabilidades sobre a formação docente. Essa parceria, além de qualificar a experiência dos estudantes, contribui para a valorização da escola como espaço de produção de conhecimento pedagógico (Freitas, 2021).

No cenário brasileiro, programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e a Residência Pedagógica ampliaram as possibilidades de vivência prática ao longo do curso, favorecendo uma imersão gradual e reflexiva na profissão. Essas iniciativas permitem que licenciandos participem ativamente de projetos pedagógicos, desenvolvam estratégias de ensino e construam identidade profissional em contato direto com professores em exercício. Ao mesmo tempo, fortalecem a integração entre teoria, prática e pesquisa, promovendo a profissionalização docente.

Os desafios, entretanto, permanecem. Muitas instituições ainda enfrentam dificuldades para oferecer estágios bem estruturados, seja por limitações de tempo, de carga horária ou por falta de articulação entre universidade e escola (Silva e Costa, 2022). Em alguns casos, o estágio se reduz a uma atividade burocrática, marcada apenas por observações superficiais. Superar essas fragilidades implica investir em acompanhamento efetivo, planejamento conjunto entre docentes orientadores e supervisores de campo, além de políticas públicas que reconheçam a importância do estágio como etapa formativa essencial (Libâneo, 2017).

Nesse contexto, o estágio supervisionado e as práticas de ensino devem ser concebidos como espaços de formação crítica e reflexiva, capazes de articular saberes teóricos, pedagógicos e experienciais. Trata-se de um campo de experimentação e pesquisa, em que o futuro professor aprende a lidar com a complexidade da sala de aula, a analisar sua própria prática e a construir autonomia profissional. Assim, o estágio deixa de ser mero requisito curricular e se consolida como elemento estruturante na formação do professor, contribuindo para a construção de uma docência mais consciente, investigativa e transformadora.

Desafios e Perspectivas para a Integração Teoria–Prática

A integração entre teoria e prática na formação de professores enfrenta desafios históricos que se mantêm mesmo após avanços legais e curriculares. A fragmentação entre disciplinas pedagógicas e conteúdos específicos, a estrutura rígida dos currículos e a distância entre universidade e escola básica são elementos frequentemente apontados como barreiras. Estudos mostram que, muitas vezes, a formação inicial privilegia o acúmulo de teorias abstratas sem conexão direta com a realidade escolar, o que dificulta a construção de uma identidade docente sólida e reflexiva (Freitas, 2021; Silva e Costa, 2022).

Outro obstáculo é a precariedade estrutural de muitas instituições formadoras e escolas parceiras, que impacta diretamente a realização do estágio supervisionado e das práticas de ensino. A falta de recursos didáticos, de tempo adequado para acompanhamento e de integração entre orientadores universitários e supervisores escolares compromete o potencial formativo dessas experiências. Além disso, a sobrecarga de conteúdos teóricos e a ausência de momentos sistemáticos de reflexão crítica reduzem o estágio, em alguns contextos, a mera formalidade curricular.

A formação docente também enfrenta o desafio das novas demandas educacionais, como a inserção das tecnologias digitais, a inclusão escolar e as mudanças nos currículos da educação básica trazidas pela BNCC. Tais transformações exigem professores capazes de articular diferentes saberes e responder a contextos diversos e complexos. Entretanto, muitas vezes os cursos de licenciatura ainda não conseguem incorporar plenamente essas demandas, perpetuando uma lacuna entre o que se aprende na universidade e o que se vivencia na sala de aula (Fernandez, 2015).

Apesar dos desafios, há perspectivas promissoras. A adoção de currículos integrados que articulem fundamentos teóricos com experiências práticas desde o início do curso é apontada como caminho para superar a dicotomia teoria–prática. Programas como o PIBID e a Residência Pedagógica já mostraram resultados positivos nesse sentido, ao aproximar o licenciando da escola de forma gradual e reflexiva, permitindo que a prática seja compreendida como espaço de investigação e construção de saberes.

Outra perspectiva consiste em fortalecer a concepção de professor reflexivo, que aprende a analisar criticamente sua prática, identificar dilemas e construir alternativas pedagógicas criativas. Essa abordagem implica investir em metodologias formativas baseadas em problemas reais de ensino, em análise de casos e na promoção de comunidades de aprendizagem entre licenciandos, formadores e professores da educação básica. Dessa forma, a prática não

se limita a aplicação de teorias, mas se torna fonte de novos conhecimentos pedagógicos (Imbernön, 2011).

Dessa forma, é preciso destacar que a consolidação da integração teoria-prática exige políticas públicas consistentes e investimentos em formação inicial e continuada. É necessário assegurar condições de trabalho adequadas, valorização profissional e incentivos para a inovação pedagógica nas escolas e universidades. Assim, as perspectivas de superação dos desafios passam pela construção de uma cultura formativa mais colaborativa, crítica e contextualizada, capaz de preparar professores para enfrentar a complexidade do ensino contemporâneo e contribuir para a qualidade da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PESPERSCTIVAS FUTURAS

A formação de professores, entendida como um processo que articula saberes teóricos, práticos e experienciais, continua sendo um dos maiores desafios da educação brasileira. O percurso apresentado neste artigo evidencia que a superação da dicotomia entre teoria e prática depende de currículos mais integrados, da valorização das experiências de estágio supervisionado e da consolidação de uma identidade docente crítica e reflexiva. Reconhecer os diferentes saberes docentes — disciplinares, pedagógicos, curriculares e experienciais — é fundamental para compreender a complexidade da profissão e fortalecer sua profissionalidade.

Para o futuro, é necessário investir em políticas educacionais que garantam condições institucionais e estruturais para a efetiva integração teoria-prática. Isso inclui ampliar programas como PIBID e Residência Pedagógica, fomentar comunidades de aprendizagem colaborativa entre universidade e escola, e incorporar metodologias inovadoras que coloquem o licenciando diante de problemas reais de ensino. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer o professor como agente ativo na produção de conhecimento pedagógico, capaz de responder de forma criativa e crítica às transformações da sociedade. Assim, abre-se caminho para uma formação docente que, mais do que atender a exigências legais, contribua efetivamente para a qualidade e a equidade da educação básica no Brasil.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA GOV (MEC/INEP). MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023 (release oficial). Brasília, DF: Agência Gov, 22 fev. 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202402/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 11 set. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 6022:2018 – Informação e documentação — Artigo em publicação periódica científica — Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2018. Disponível em: https://www.cetam.am.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/01_ABNT_NBR_6022-2018_Artigo-em-publicacao-periodica-tecnica-eou-cientifica-1.pdf. Acesso em: 12 set. 2025.

BRASIL. CAPES. Portaria nº 82, de 28 de abril de 2022 — Regulamenta o Programa Residência Pedagógica. Brasília, DF: CAPES, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES___1689649___Portaria_GAB_82.pdf. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 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 BNC-Formação. Brasília, DF: MEC/CNE, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022. Altera dispositivos da Resolução CNE/CP nº 2/2019. Brasília, DF: MEC/CNE, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2022>. Acesso em: 02 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 05 set. 2025.

CORRÊA, C. C. Formação de professores e o estágio supervisionado: articulações entre instituições. **Educar em Revista**, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/pjSCdw3yLypv6zYPN9qKhvL>. Acesso em: 19 set. 2025.

FERNANDEZ, Carmen. REVISITANDO A BASE DE CONHECIMENTOS E O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO (PCK) DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS. **Revista Ensaio**, v. 17, n. 2, p. 500-528, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/jcNkTj9wx5GScw956ZGD4Bh/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2025.

FREITAS, Luiz Miguel de Almeida. Prática e estágio nas normativas brasileiras sobre formação docente no século XXI. **Education Policy Analysis Archives**, v. 29, 2021. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/6355/2687/29017>. Acesso em: 19 set. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Cortez, 2010/2011. (Catálogo Google Books). Disponível em: https://books.google.com/books/about/Forma%C3%A7%C3%A3o_Continuada_de_Professores.html?id=dONtDgAAQBAJ. Acesso em: 03 set. 2025.

INEP. Notas estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica 2023.

Brasília, DF: Inep/MEC, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 03 set. 2025.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. Texto de apoio (capítulos). S.l.: s.n., 2017. (Discute planejamento, ensino e aprendizagem em perspectiva integrada, contrapondo visões fragmentadas.) Disponível em: https://muraldeaulas.files.wordpress.com/2017/05/texto_didc3a1tica_libc3a2neo.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

LOUGHRAN, John et al. **Documenting science teachers' PCK** through PaP-eRs. ResearchGate (preprint/PDF). 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/226658038_Documenting_Science_Teachers%27_Pedagogical_Content_Knowledge_Through_PaP-eRs. Acesso em: 12 set. 2025.

MAGNUSSON, Shirley; KRAJCIK, Joseph; BORKO, Hilda. Nature, **sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching**. In: GLEASSON, J. (Org.). Examining pedagogical content knowledge. Dordrecht: Kluwer, 1999. p. 95–132. Disponível em: https://moodle2.units.it/pluginfile.php/418611/mod_resource/content/1/Magnusson%20PCK%201999.pdf. Acesso em: 17 set. 2025.

MEC. PIBID — Apresentação (portal MEC). Brasília, DF: MEC, 2010—. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 19 set. 2025.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2022 (versão digital). Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa**, n. 94, p. 58–73, 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/839>. Acesso em: 19 set. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Referência clássica sobre articulação teoria–prática e identidade docente.) Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/docencia_na_educacao_superior.pdf. Acesso em: 07 set. 2025.

SANTIAGO, Rosângela Maria Barros. A importância da articulação entre teoria e prática na formação de professores. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, 2023. Disponível em: <https://revistas.cceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/997>. Acesso em: 09 set. 2025.

SHING, Ching-Ling. Pedagogical Content Knowledge (PCK): a review. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, v. 16, n. 2, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085915.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2025.

SILVA, U. D.; COSTA, J. R. Relações e habilidades desenvolvidas no Estágio Curricular Supervisionado. *BOLEMA*, v. 36, n. 72, p. 476–504, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/twRvDnHJ8swLxQ7Q3tjXvCb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2025.

SOUZA, Eduardo Barboza de; PEREIRA, Thais Mara Souza. Articulação teoria–prática: o estágio supervisionado na formação docente em Geografia. *Anais do CONEDU*, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA1_ID3852_10092018191015.pdf. Acesso em: 02 set. 2025.

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

ZEICHNER, Kenneth M. **Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education**. Working paper, 1993/2016. (Sistematiza tradições da prática reflexiva e sua implicação para formação docente.) Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303382518_Conceptions_of_Reflective_Practice_in_Teaching_and_Teacher_Education. Acesso em: 20 ago. 2025.

FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES DA TESSITURA HISTÓRICA

Márcia Milane Verçosa Rocha¹

Josânia Lima Portela Carvalhêdo²

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior³

INTRODUÇÃO

Como o primeiro dos direitos sociais, a educação é o alicerce de um País, tendo em vista que se constitui no único mecanismo eficaz para o alcance do desenvolvimento científico e econômico e serve de alicerce para realização humana, para o desenvolvimento sustentável, crescimento econômico, o trabalho decente, a igualdade de gênero e a cidadania global responsável (Unesco, 2017; Batista, 2019). Assim, a educação congrega um conjunto de benefícios para a humanidade e caracteriza-se como um bem público, cujo guardião é o Estado, de forma que cabe à sociedade civil, às comunidades, aos pais e às partes interessadas, a tarefa de oferecer uma educação de qualidade à toda a população (Gomes, 2015).

Como um direito coletivo, emanado da sociedade, carregado de intencionalidade e complexidade, pode-se afirmar que a educação é um direito ligado à dignidade da pessoa humana, consistindo-se em um dos fundamentos norteadores do Estado Democrático de Direito, conforme art. 1º, inciso III, da CF, sendo, por isso, considerada elemento norteador do ordenamento jurídico pátrio (Otero; Hille, 2013; Câmara, 2013).

Para galgar o patamar de um País desenvolvido e socialmente responsável, seu povo precisa ser letrado e antenado com as transformações que ocorrem no mundo, em todas as áreas. Os países desenvolvidos apresentam elevado Índice de Desenvolvimento Humano – IDH (indicador que se aproxima de 1,00); acirrado processo de industrialização; boa qualidade de vida, renda per capita elevada, alto Produto Interno Bruto percapita e satisfatório nível educacional e

1 E-mail: milarocha034@gmail.com. URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5078043357974033>.

2 E-mail: josaniaportela@ufpi.edu.br. URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5222974006423062>.

3 E-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com. URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2506251547104611>.

cultural de seu povo, o que representa alta taxa de letramento (Baumann, 2021). O povo letrado é aquele orientado por profissionais da educação que possuem formação adequada, com capacitação permanente e nível de profissionalização condizente com a complexidade da tarefa de educar (Lira, 2017).

Em conformidade com a Lei 12.014/2009, profissionais de educação são aqueles que possuem formação requerida em lei e exercem a docência ou função de suporte pedagógico à docência, isto é: direção escolar, planejamento, supervisão ou orientação educacionais ou, ainda, atividades de suporte técnico-administrativo que requeiram formação superior nas áreas pedagógicas ou afins (Brasil, 2009a), para Para Ferreira (2003), temas como: descentralização, autonomia da escola, cidadania mundial e conhecimento como o valor mais importante para a produção de riqueza em todo o mundo, são as palavras de ordem para os educadores, dirigentes e políticos comprometidos com a equidade e a justiça. Se o conhecimento é a chave para a atual atividade produtiva, isso requer uma formação de qualidade em todas as instâncias e graus de ensino e, indubitavelmente, isso requer investimentos em formação continuada de professores e uma gestão democrática da educação para assegurar a concretização deste pressuposto.

A chamada globalização, como o conjunto de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, traz à tona três elementos indissociáveis ao mundo atual: formação de professores, gestão da educação e cultura globalizada, sendo a formação continuada um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos frente às múltiplas exigências do mundo que ora vivemos (Ferreira, 2002; Prestes; Boff, 2020).

Atuar na busca da equidade e da qualidade da educação em um país marcado por desigualdades sociais, como o Brasil, remete ao compromisso de investir em políticas públicas de Estado que incluam uma ampla articulação entre os entes federativos e os desafios pertinentes que estão imbricados no financiamento, com vinculação de um percentual do produto interno bruto no fortalecimento da gestão democrática e na normatização das redes ou sistemas de ensino (Brasil, 2014b).

Diante da questão-problema delineada, o objetivo geral dessa investigação é analisar as ações de formação continuada que contribuem para o desenvolvimento profissional docente, com reflexos nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Básica em seu percurso histórico. O objeto dessa investigação constitui as ações de formação continuada e o desenvolvimento profissional docente. O estudo envolvendo essa realidade contribui com a superação de modelos de formação continuada estritamente instrumental e que não oferecem aos docentes condições de enfrentar os

desafios que a realidade educacional impõe cotidianamente. Além disso, a partir de estudos dessa natureza, é possível o delineamento de políticas de formação continuada dos profissionais do ensino pautadas nas necessidades sociais de aprendizagem dos professores da educação básica, e, sobretudo, na necessidade de valorização de uma profissão ainda em construção.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERCURSO HISTÓRICO

Em decorrência das constantes transformações por que passa a sociedade contemporânea e das novas exigências da era pós moderna, a reflexão sobre o processo de educação e formação de educadores é pauta recorrente nas discussões sobre as políticas educacionais, considerando-se o perfil desejado para o educando: dotado de criticidade, reflexividade e investigação contínuo nas respectivas áreas do conhecimento (Santos; Oliveira, 2015).

Em função do tema “profissionalização docente” ter atraído a preocupação e o envolvimento de muitos pesquisadores norte-americanos, europeus e latino-americanos, tem ocorrido uma crescente internacionalização de pesquisas sobre a formação de professores (Padilha et al., 2005). A problemática em si nunca tinha sido tão explorada como nos últimos tempos. Estudiosos da área têm denotado a fertilidade de questionamentos, resultantes de estudos e pesquisas, que demonstram cada vez mais, a complexidade que envolve a profissão docente e suas especificidades (Cericato, 2016).

Alguns aspectos históricos da formação de professores ajudam a montar uma ideia melhor sobre a temática. A preocupação com a formação docente teria surgido com Comenius, o Pai da Didática, no século XVII e o primeiro estabelecimento de ensino destinado a formar professores teria sido instituído por João Batista de La Salle, em Reims, França, local onde foi fundado o Seminário dos Mestres. Porém, somente após a revolução francesa, o problema da instrução popular emergiu, diante da necessidade de mão de obra qualificada (Duarte, 1986; Saviani, 2009).

A implementação de escolas direcionadas ao preparo dos professores para o exercício de suas atribuições está vinculada à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, consoante às ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário à todas as camadas populares (Tanuti, 2000).

O estabelecimento pioneiro com a nomenclatura de Escola Normal foi instalado em Paris em 1795, época em que já começou a ser introduzida a diferenciação entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal (simplesmente) ou Escola Normal Primária, para formar os docentes do ensino primário (Villela, 2008). Depois foi instituída a

Escola Normal de Pisa, em 1802, nos moldes da Escola Normal Superior de Paris, destinada à formação de professores para o ensino secundário, mas essa converteu-se em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. Além de França e Itália, países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram fundando, no decorrer do século XIX, suas Escolas Normais (Saviani, 2009).

No Brasil, a necessidade de organização da instrução popular após a independência, requereu o preparo dos professores e, após a proclamação da República, emergiu a preocupação com a questão pedagógica, em articulação com as transformações por que passava a sociedade brasileira (Teixeira, 2012).

Na história brasileira da formação de professores é possível distinguir os seguintes períodos, de acordo com Saviani (2009): (a) Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890), que vai desde a Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se auto instruir no método do ensino mútuo, sem o subsídio do Estado, até o prevalecimento do modelo das Escolas Normais; (b) período da expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo; (c) surgimento dos Institutos de Educação (1932 a 1939), que tem como marco as reformas educacionais do Distrito Federal, em 1932 (liderada por Anísio Teixeira) e de São Paulo, em 1933 (por Fernando de Azevedo); (d) período da implantação dos Cursos de Pedagogia e outras Licenciaturas e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939- 1971); (e) substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); (f) efetivação dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Vale ressaltar que a nomenclatura usada para os profissionais encarregados das funções de magistério era “profissionais do ensino” na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), expressão que foi modificada para “profissionais da educação” em 2006, pela Emenda Constitucional nº 53/2006, que alterou no art. 206 da CF/1988 (Brasil, 2006).

O exercício da docência na Educação Básica (EB), com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996 (BRASIL, 1996), baseou-se nos artigos 12, 13, 61 e 62 e nas Resoluções CNE/CEB nº 3/97 (BRASIL, 1997b) e nº 2/99 (BRASIL, 1999), assim como os Pareceres CNE/CP nº 2/2001 (BRASIL, 2001a), nº 9/2001 (BRASIL, 2001b) e nº 28/2001 (BRASIL, 2001c), e as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002a) e nº 2/2002 (BRASIL, 2002b). Professores para atuação na EB era requerida a graduação em nível superior, mas era permitida a qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de curso de formação de

professores em Nível Médio, na modalidade Normal segundo o Parecer CNE/CP 009/2001 (Brasil, 2001b).

A reforma da Escola Normal de SP, em 1875, foi um marco na reorganização da instrução pública do Estado, trazendo mudanças curriculares, ampliação do tempo de integralização, ênfase em matérias científicas e práticas vinculadas ao trabalho pedagógico, que se espalharam por todo o País.

Na era Vargas surgiram Leis Orgânicas de Ensino, sendo que a Lei Orgânica do Ensino Normal preconizou uma certa uniformização na formação para o magistério, dividindo o ensino em dois ciclos: o primeiro (de 4 anos) - o curso ginásial e o segundo (de 3 anos), ministrado nos Institutos de Educação, correspondendo ao colegial. Essa sistemática prevaleceu durante a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1961 (BRASIL, 1961) e, após a promulgação da Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus em 1971 (BRASIL, 1971), a formação dos professores foi, em parte, descaracterizada, quando o ensino passou a ser denominado de primeiro grau, de 8 anos, pela junção do primário com o ginásial e foi implantada a profissionalização compulsória do segundo grau, além da transformação da escola normal em uma habilitação de nível superior (Brasil, 1971).

A Lei da reforma do ensino superior, Lei nº 5540/1968 (BRASIL, 1968) trouxe o curso de graduação em Pedagogia, fracionado em habilitações técnicas para a formação de especialistas em educação. Após a edição da atual LDB, Lei 9394/1996 (Brasil, 1996), houve uma progressiva remodelação do curso de Pedagogia visando adequá-lo à educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, com crescente mobilização para a formação em nível superior.

A formação de professores para a Educação básica

Formação profissional docente é descrita como “o processo de formação inicial ou continuada, que possibilita aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (Garcia, 1999). Essa definição, bastante abrangente, tem sido aceita por muitos estudiosos da área, que consideram de grande importância a atenção dada aos processos de preparação, profissionalização e socialização dos professores, tendo em vista a aprendizagem do aluno (André, 2009).

A ruptura com o pensamento tecnicista presente na área da educação, até então, foi algo marcante na década de 1980, ocasião em que o debate de educadores produziu e evidenciou concepções sobre formação do professor, profissional da área de educação dos diversos campos do conhecimento, destacando o caráter sócio histórico dessa formação, a necessidade de formação

de um profissional com ampla compreensão da realidade de seu tempo, portador de uma postura crítica e propositiva que lhe permitisse interferir na transformação das condições da escola, da educação e da sociedade e com ela contribuir. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, o movimento avançou no sentido de buscar superar as dicotomias presentes na formação acadêmica entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, acompanhando a escola na busca da democratização das relações de poder em seu interior e na construção de novos projetos coletivos (Freitas, 2002).

Mudanças foram introduzidas na organização acadêmica do sistema de ensino superior com a criação de novas instâncias para a formação de professores, como o Instituto Superior de Educação - ISE e o Curso Normal Superior, e introduzidas novas concepções quanto à identidade do professor e sua formação, privilegiando como base curricular o modelo de competências profissionais. Os ISE foram regulamentados pela Resolução 01/99, do Conselho Nacional de Educação – CNE (Brasil, 1999a), vindo a integrar o conjunto de alterações no ensino superior brasileiro formuladas no âmbito do governo.

Compreendemos que a simples alteração por resoluções, decretos ou leis, por si mesma não produz resultados positivos nos processos formativos de professores, embora necessárias a fim de institucionalizar a mudança. O que pode vir a produzir mudanças é a incorporação de novas ideias e concepções às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de educação básica, ideias e concepções mediadas pelos processos formativos. Somente quando provoca exercício de reflexão crítica sobre a prática ao ponto de transformá-la a formação continuada cumpre sua função de colaborar com o desenvolvimento do professor.

A formação deve articular a prática docente com a formação inicial e a produção acadêmica desenvolvidas na Universidade, além de ser realizada também no cotidiano da escola em horários específicos para isso, podendo assim ser impulsionadora de desenvolvimento na carreira dos professores (Bonato, 2011).

A literatura aponta visões diferenciadas acerca da formação de professores, havendo foco nos processos de aprendizagem da docência (Mizukami et al., 2002). Em busca de aprofundar esse tema, Mizukami (2005-2006, p. 3) aponta alguns pontos importantes para pensar essa problemática. Dentre os pontos apontados, destaca-se a importância de compreender a formação, ao mesmo tempo, como individual e como coletiva.

O ponto seguinte ressaltado pela autora, é que a escola deve ser considerada como local de aprendizagem da docência e que os processos de aprendizagem

da docência não são os mesmos para todos os professores, ou seja, não são lineares, não havendo uma sequência no processo de aprendizagem da docência que deve ser observada por todos os profissionais.

Outro ponto, é quanto à necessidade de oportunizar a necessária apropriação dos diversos tipos de saberes ao longo das trajetórias profissionais, mesmo os saberes que são advindos da própria experiência profissional, só serão incorporados conscientemente com base na reflexão, tanto como orientação conceitual quanto como fonte de aprendizagem da docência, dentre outros aspectos.

A formação continuada deve promover a aprendizagem docente no processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida, vai além dos momentos especiais de aperfeiçoamento e abrange questões relativas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão (Imbernón, 2002).

As ações de formação continuada no Brasil remontam a meados da década de 1960 e início da década de 1970, quando ocorreram as primeiras sistematizações dos órgãos públicos voltados ao aperfeiçoamento do pessoal docente (Palma Filho; Alves, 2003). O Seminário Temático no XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, ocorrido em 2005, agregou um Seminário temático intitulado “Debates sobre educação e formação continuada”, no qual explicitou as origens históricas da formação continuada dos professores, destacando o trabalho de treinamento e formação permanente realizado pela escola de aplicação da Universidade de São Paulo (USP) em 1967 (Galindo, 2007).

Além dos saberes plurais e estratégicos, como os da formação, os disciplinares, os curriculares e os experienciais são bem tratados e reiterados por Tardif (2002), entre outros educadores/as. Estes saberes são necessários para fundamentar o trabalho de responsabilidade dos docentes, que, segundo preconiza a LDB/1996 (Brasil, 1996), no artigo 13, abrange: (1) participação na elaboração da proposta pedagógica (PPP) da escola; (2) elaboração e cumprimento do plano de trabalho em conformidade com a PPP da escola; (3) zelo pela aprendizagem dos estudantes; (4) estabelecimento de estratégias de recuperação de estudantes de menor rendimento; (5) cumprimento dos dias letivos e das horas-aulas estabelecidos; (6) participação integral nos períodos destinados ao planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional; (7) colaboração com atividades de: (a) articulação da escola com a família e comunidade; (b) valorização dos profissionais da educação escolar; (c) gestão democrática do ensino público; (d) garantia do padrão de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como parâmetro o objetivo deste artigo que é analisar as ações de formação continuada que contribuem para o desenvolvimento profissional docente, com reflexos nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação Básica em seu percurso histórico, podemos concluir que: A análise das ações de formação continuada voltadas ao desenvolvimento profissional docente evidencia que tais iniciativas assumem papel fundamental na consolidação de práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e socialmente comprometidas. Ao longo do percurso histórico da Educação Básica, percebe-se que as políticas e programas formativos, quando pautados em princípios de valorização da autonomia e da práxis docente, contribuem significativamente para a ressignificação do fazer pedagógico e para a construção de identidades profissionais mais conscientes e engajadas.

Desse modo, a formação continuada não deve ser compreendida apenas como um processo de atualização técnica, mas como um espaço permanente de diálogo, investigação e transformação, no qual o professor se reconhece como sujeito histórico de sua própria prática. Assim, os reflexos positivos nas práticas pedagógicas se manifestam na capacidade de o educador articular teoria e prática, responder criticamente às demandas contemporâneas e promover uma educação que efetivamente contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a democratização do saber escolar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei 12.796/2013**, de 04 de abril de 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAsncias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAsncias.). Acesso em: 21/12/2021.
- BRASIL. **Lei nº 5.531/2015**, de 27 de agosto de 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5531-13-novembro-1968-357840-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21/12/2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 21.12.2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília: MEC/CNE, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>

mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159231-rcp002-97&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20/12/2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília - DF, 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 maio 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2**, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília: MEC/CNE, 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 21/12/2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A nova política de formação de professores: prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>. Acesso em: 7 maio 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade [online]**. 2002, v. 23, n. 80 [Acessado 18 Janeiro 2022], pp. 136-167. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>. Epub 11 Dez 2002. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>.

GALINDO, Camila José. **Necessidade de formação continuada de professores do 1º ciclo do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), 197 f. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2007.

GOMES, Maria Rebeca Otero. **Estratégias UNESCO para a Educação 2014-2021**. In: Supporto UNESCO's 70th Anniversary Celebrations. Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.unesco.br/encontro2015/>> Acesso em: 26 nov. 2021.

MIZUKAMI, Maria das Graças N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência**. São Carlos: Edufscar, 2002.

PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L. **Formação continuada: memórias**. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 279-296.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000, p. 61-88.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 07 jun. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A Primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Ana Maria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio, de Pádua Carvalho (Org.). **As escolas normais no Brasil**: do Império à República. Campinas: Alínea, 2008. p. 29-45.

CONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO PIAUÍ-BRASIL

Zilda Tizziana Santos Araújo¹

Antonia Dalva-França Carvalho²

INTRODUÇÃO

A relação trabalho e educação é um tema em contínuo movimento no campo da produção do conhecimento, sobremaneira em razão das suas implicações para a formação da classe trabalhadora, que tem como esteio a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Razão essa que impulsiona o repensar de saberes e práticas pedagógicas dessa modalidade de ensino. No Brasil, a EPT tem um caminho percorrido em sua trajetória de constituição e institucionalização, de maneira que seu prelúdio encontra vestígios desde o ensino de ofícios no Brasil Colônia.

Nesse percurso, dois projetos de sociedade e de educação têm travado embates no campo de disputa dessa formação. De um lado, o projeto capitalista que visa um aligeirar o ensino destinado à classe trabalhadora, historicamente dual e segregador; por outro lado, o projeto de formação integral, ou seja, omnilateral e politécnica (Saviani, 2007).

Todavia, neste estudo, resgata-se a compreensão do trabalho como sentido ontológico e histórico da atividade humana, que se filia ao projeto de formação integral, para destacar sua centralidade na educação enquanto prática social que visa a formação dos sujeitos no processo de educabilidade do ser em sua multidimensionalidade (Frigotto, 2001).

Mediante tais considerações, este estudo versa sobre a Educação Profissional Técnica de nível médio, com ênfase para a oferta na rede pública estadual do Piauí-Brasil. Partiu da necessidade de compreender como está organizada tal oferta? Objetiva, assim, refletir sobre aspectos basilares da oferta de Educação Profissional Técnica de nível médio na rede pública estadual do Piauí-Brasil.

1 Mestre em Educação e Docente na Universidade Estadual do Piauí (UESPI); e-mail: tizzianaaraujo@prp.uespi.br. Orcid <https://orcid.org/0000-0003-1306-8410>.

2 Doutora em Educação, Docente na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Líder do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP/UFPI); e-mail: adalvac@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9827-061X>.

Traz recortes de uma pesquisa de doutorado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Vincula-se ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP/UFPI) e recebeu apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Piauí (FAPEPI). O trabalho encontra-se organizado em introdução, referencial teórico, discussões e considerações finais e referências.

METODOLOGIA

Fazer pesquisa é realizar uma atividade orientada para desvendar um dado objeto de estudo, requer do pesquisador a curiosidade científica, a organização metódica e a sensibilidade crítica. Por essa razão, Severino (2001, p. 20) diz que “[...] toda produção do conhecimento precisa ser necessariamente crítica, criativa e competente, ou melhor dizendo, ela só será consistente se fundada num processo de competência simultaneamente técnica, criativa e crítica”, porque é um exercício sistemático de olhar para o fenômeno investigado e mergulhar em diferentes níveis de profundidade (Minayo, 2001).

Gamboa (2012, p. 50) explica que ao investigarmos um dado fenômeno “[...] não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático, ou elaboramos respostas organizadas e pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia”. Isto porque, pelas lentes do pesquisador são desvelados aspectos do objeto investigado, sendo tais lentes orientadas por bases epistemológicas.

Por isso, Severino (2001, p. 20) entende que fazer pesquisa requer o desenvolvimento da competência técnica, referente às “[...] condições lógicas, epistemológicas e metodológicas [...] a exigência de aplicação do método científico, da precisão técnica e do rigor filosófico [...]”, sem desconsiderar a liberdade e a autonomia, que têm “[...] a ver com a atitude, as condições do pesquisador, referindo-se à criatividade e ao impulso criador”, conforme o mesmo autor, (2001, p. 20).

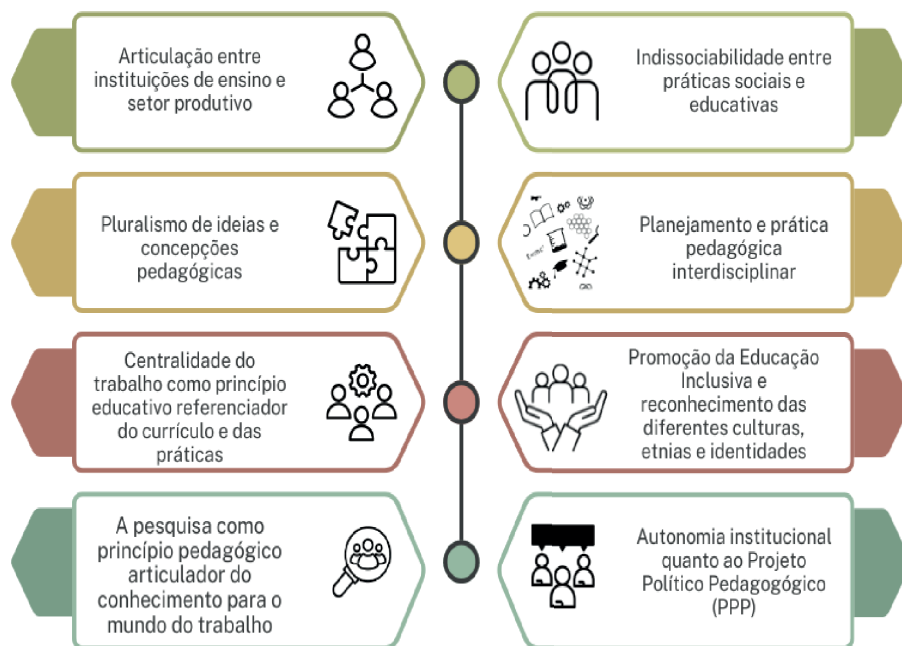
A metodologia utilizada neste estudo ancorou-se na pesquisa de natureza qualitativa (Minayo, 2001), de cunho bibliográfico e com análise documental de normatizações que amparam a EPT e a Educação Técnica de nível médio. Tendo como esteio a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). A seguir, discute-se sobre aspectos constitutivos da Educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil.

ASPECTOS BASILARES PARA A OFERTA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

No Brasil, a EPT segue um conjunto de normatizações construído ao longo de décadas, com ênfase para as mudanças ocorridas a partir de 1990. Assentada sob a égide da legislação pertinente, a Resolução CNE/CP nº 01 (Brasil, 2021), de 05 de janeiro de 2021, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Tecnológica, estabelecendo os princípios e os critérios de oferta dessa modalidade de ensino.

Os princípios norteadores da EPT, segundo as diretrizes supracitadas, reiteram os princípios constitucionais (Brasil, 1988), também expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.349/96 (Brasil, 1996). Assim, contemplam dimensões importantes do processo formativo (**Figura 1**):

Figura 1 - Princípios norteadores da Educação Profissional Tecnológica



Fonte: Elaboração das autoras mediante os estudos de Brasil (2021).

O trabalho como princípio educativo concebe o trabalho como a atividade fundante das demais atividades. Em suma, refere-se à dimensão ontológica e transformadora da atividade humana e, por isso, deve estar na centralidade do currículo e da prática pedagógica.

Associa-se a essa compreensão o princípio da pesquisa como princípio pedagógico articulador do conhecimento para o mundo do trabalho porque:

A relação trabalho-educação-ciência já é consolidada como uma das bases conceituais da EPT. Essa integração é fruto da capacidade humana criativa de produzir artefatos culturais, como a escrita e a tecnologia, e de sistematizar informação para criar conhecimento, a partir do método científico. Além da epistemologia, a mentalidade científica perfaz-se da comunicação, mediada pelas linguagens e tecnologias; da filosofia; da lógica; da ética e da metodologia (Rodrigues; Lima, 2022, p. 58)

Além desses princípios, o documento orienta que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas considerando a interdisciplinaridade, a contextualização e a flexibilização curricular para não haver desarticulação entre os conhecimentos teóricos e as atividades práticas inerentes ao exercício profissional (Brasil, 2021).

Recentemente, o Decreto Federal nº 12.603, de 28 de agosto de 2025, instituiu a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (PNEPT) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (SINAEP), em consonância com o que determina a Lei Federal nº 14.645/23. A PNEPT ressalta a centralidade do trabalho como princípio educativo e estabelece nove diretrizes, dentre as quais, destacamos a primeira por assumir o compromisso com “[...] I - o desenvolvimento de políticas de acesso, de permanência e de êxito dos sujeitos da educação profissional e tecnológica [...]” (Brasil, 2025a, p. 2).

Tecidas essas considerações, destaca-se o conceito de EPT, entendida como a “Art. 2º [...] modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, **integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia**” (Brasil, 2021, p. 1, grifo próprio). Nesse sentido, fica evidenciada sua relevância na relação trabalho e educação, uma vez que é o caminho institucionalizado e que se articula a outras modalidades de ensino com vistas à formação integral da classe trabalhadora, de modo a integrar quatro dimensões indissociáveis, conforme destacado no excerto acima.

No entanto, como bem observam Araújo e França-Carvalho (2025, p. 187), a “[...] Educação Profissional Tecnológica insere-se no campo de discussão sobre a formação humana pautada na relação trabalho-educação, onde o trabalho docente é permeado por determinações advindas da correlação de forças exercidas no contexto educacional”. Isso porque as contradições, que fazem parte da dinâmica dialética dessa relação, resultam do jogo de poder entre os projetos de sociedade — sobremaneira em razão das imposições do neoliberalismo que gera desigualdades sociais e educacionais. Logo, o compromisso ético e político da educação é fundamental para a formação crítica, cidadã e emancipatória da classe trabalhadora.

Os critérios adotados para a oferta da EPT são: identificar a demanda; ter aderência com os arranjos produtivos locais no território; considerar a oferta já

existente nas redes de ensino; fornecer as condições mínimas de infraestrutura para o funcionamento dos cursos; ter disponibilidade de profissionais qualificados; atender ao mercado de trabalho (Brasil, 2021).

A EPT organiza-se em três formas de oferta: cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), referente à qualificação profissional técnica de nível médio³; a Educação Profissional Técnica de nível médio; e a Educação Profissional e Tecnológica, que compreende os cursos de graduação e de pós-graduação (Brasil, 1996). A oferta de ETP articulada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) é assegurada pela Resolução CNE/CP nº 01/2021 (Brasil, 2021), dentre outros documentos legais.

Em razão do escopo deste trabalho e considerando os tipos de oferta da EPT supracitados, direciona-se o olhar para especificidades da Educação profissional técnica de nível médio. Conforme dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica de 2024 (Brasil, 2025b), das 7.790.396 matrículas no ensino médio, 1.023.294 foram de alunos que cursaram o ensino médio integrado à educação profissional. A esse respeito, acrescenta-se que ocorreu:

[...] o crescimento expressivo no número de matrículas do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Se comparado a 2020, esse crescimento em 2024 representou um aumento de 334.605 novas matrículas [...] em percentual, revela que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional foi responsável por 13,1% das matrículas no Ensino Médio total (Araújo; França-Carvalho, 2025, p. 192).

Com isso, observa-se que é uma estratégia para fazer avançar uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, muito embora ainda haja lacunas nesse movimento de expansão que sinalizam para a precarização da oferta e do processo de ensino e aprendizagem, como complementam Araújo e França-Carvalho (2025, p. 192) ao salientarem que “[...] ao longo dos últimos dez anos a expansão do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional tem enfrentado inúmeros desafios — por exemplo, de ordem estrutural e pedagógica”.

Tecidas essas considerações, ressalta-se que a Educação Profissional Técnica de nível médio pode ser realizada nos seguintes formatos: integrada ao ensino médio, também denominada como ensino médio integrado; concomitante ao ensino médio, tanto na mesma escola onde o estudante cursa o ensino médio quanto em instituição diferente; concomitante intercomplementar ao ensino médio, que ocorre de forma simultânea em instituições diferentes,

3 Já a qualificação profissional técnica refere-se aos cursos de saída intermediária, com carga horária que corresponde a, no mínimo, 20% do total do curso de Educação Profissional Técnica de nível médio porque estão a ele vinculados e são realizados em formato de módulos ou unidades. Pode ser realizada por meio do Itinerário de Formação Técnica Profissional Brasil, 2021).

mas com projeto pedagógico unificado e garantindo a integração de conteúdos; e subsequente ao ensino médio, para as pessoas que já concluíram a educação básica (Brasil, 2021).

Dadas suas especificidades, a Educação Profissional Técnica de nível médio orienta-se por diretrizes curriculares nacionais próprias, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012, atualizada em 2018 pela Resolução do CNE/CEB nº 03. Além destas, a Educação Profissional Técnica de nível médio baliza-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), definidas na Resolução CNE/CEB nº 2/24. Por isso, Araújo e França-Carvalho (2025, p. 187) consideram que tais documentos funcionam “[...] como bússolas no que diz respeito à sua organização enquanto modalidade de ensino, à estruturação curricular, às formas de oferta e ao fazer pedagógico”.

De acordo com essas Diretrizes, estrutura-se na articulação entre os conhecimentos historicamente produzidos nos diferentes campos do saber e as competências e habilidades específicas da formação profissional técnica, visando a preparação do cidadão-trabalhador, principalmente porque na Educação Profissional Técnica de nível médio é fundamental assegurar “[...] uma formação que considere o trabalho enquanto princípio ontológico da vida”, explicam Araújo e França-Carvalho (2025, p. 188).

Acerca do conceito de competência profissional, resgata-se o artigo sétimo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Tecnológica (Brasil, 2021) uma vez que possuem o seguinte entendimento sobre competência profissional:

§ 4º – [...] a capacidade pessoal de mobilizar, articular, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que permitam responder intencionalmente, com suficiente autonomia intelectual e consciência crítica, aos objetivos do mundo do trabalho (Brasil, 2021, p. 4).

Considerando tal compreensão, a Resolução nº 149/2022 do Conselho Estadual de Educação do Piauí (CEE/PI) define três grupos de competências profissionais para a Educação Profissional Técnica de nível médio (**Figura 2**):

Figura 2: Conjunto de competências requeridas na Educação Profissional Técnica de nível médio



Fonte: Elaboração das autoras mediante os estudos de Piauí (2022).

Conforme elencado na Figura 2, as competências básicas referem-se às aprendizagens fundamentais para qualquer estudante do ensino fundamental e do EM. As competências profissionais gerais dizem respeito aos conhecimentos e habilidades específicas dos cursos técnicos ofertados pela Educação Profissional Técnica de nível médio, conforme dispõe o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)⁴.

Ainda sobre os tipos de competências elencadas na Figura 2, em síntese, as competências profissionais específicas contemplam as particularidades de cada aprendizagem técnica, quer seja por meio da qualificação profissional ou dos cursos técnicos integrados, concomitantes ou subsequentes. Por fim, as competências socioemocionais devem fortalecer o desenvolvimento dos estudantes quanto às relações interpessoais, autoconhecimento, comunicação efetiva, regulação emocional e a capacidade de resolver problemas de maneira assertiva (Piauí, 2022).

Para além dessas considerações, acrescenta-se que os cursos técnicos ofertados nas habilitações profissionais da Educação Profissional Técnica de nível médio destinam-se ao desenvolvimento de atividades profissionais elencadas na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) — que define as competências

⁴ No CNCT estão definidos os seguintes aspectos: as habilidades e competências, o campo de atuação, a carga horária mínima, as atividades inerentes a cada formação, dentre outros (Brasil, 2025b). O CNCT vigente foi atualizado pela Portaria nº 31/2024 e contém treze eixos tecnológicos que devem atender aos interesses e perfis de produtividade de cada contexto regional (Brasil, 2024).

e saberes profissionais. São ofertados conforme matrizes específicas⁵ e carga horária variável, de 800, 1.000 ou 1.200 horas (Brasil, 2024).

Tais cursos são “Art. 2º - **organizados por eixos tecnológicos**, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes” (Brasil, 2021, p. 1, grifo próprio). Isso porque os eixos tecnológicos são a base da organização curricular, referindo-se aos fundamentos científicos e tecnológicos de cada curso, bem como aos saberes, às habilidades e às competências a eles relacionados.

Conforme o CNCT, os eixos tecnológicos compreendem “[...] conjuntos organizados e sistematizados de conhecimentos, competências e habilidades diversas, os quais devem orientar os projetos pedagógicos dos cursos técnicos ofertados no país” (MEC, 2024, p. 17). Esse catálogo define a carga horária mínima, o campo de atuação e o perfil profissional dos cursos técnicos, os critérios mínimos de infraestrutura para o funcionamento e as normatizações para o desempenho da atividade ocupacional. Para tanto, os eixos tecnológicos vinculam-se a áreas tecnológicas e aos seus respectivos cursos técnicos (**Quadro 1**):

Quadro 1: Quantitativo de cursos técnicos, por eixo e área tecnológica, autorizados pelo CNCT 2024

Eixo Tecnológico	Área Tecnológica	Total de Cursos Técnicos
Ambiente e Saúde	Gestão e Promoção da saúde e Bem-Estar	27
	Proteção e Reabilitação de Ecossistemas	4
Controle de Processos Industriais	Eletrônica e Automação	6
	Manutenção e Operação	8
	Metalmecânica	8
	Sistemas de Energia	4
Desenvolvimento Educacional e social	Gestão Educacional	5
	Intervenção Social	4
	Tecnologia, Inovação e Práticas Laborais	3
Gestão e Negócios	Comercial	6
	Gerencial	9
	Operações Financeiras	2

5 Sendo responsabilidade do Ministério da Educação e das redes ofertantes de EPT atualizá-las em razão das mudanças no mundo do trabalho, que demandam novas competências técnicas e tecnológicas para as ocupações e profissões existentes, ou, até mesmo, para as novas profissões.

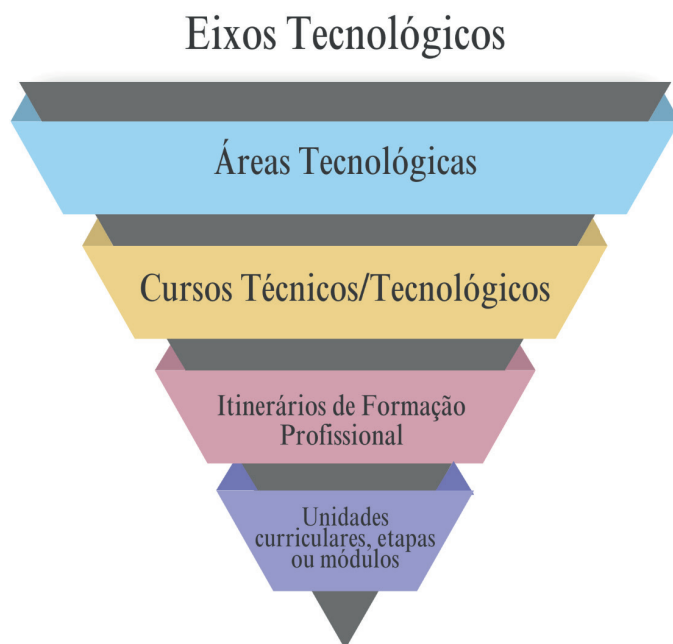
Informação e Comunicação	Desenvolvimento de Sistemas	5
	Infraestrutura de Informação e Comunicação	3
Infraestrutura	Construção de Obras	5
	Mensuração Espacial e Volumétrica	4
	Operações e Transporte	7
Produção Alimentícia*	-----	6
Produção Cultural e Design	Comunicação Midiática	5
	Design	13
	Manifestações Artísticas	13
Produção Industrial	Manufatura	5
	Materiais	3
	Química	8
	Têxtil e Vestuário	4
Recursos Naturais	Mineração e Extração	2
	Pesca e Aquicultura	3
	Produção Agrícola e Pecuária	8
Segurança*	-----	3
Turismo, Hospitalidade e Lazer	Acolhimento e Hospedagem	1
	Apoio Técnico a Eventos	1
	Atividades Turísticas	2
	Recreação e Sociabilidade	1
	Serviços de Gastronomia	2
Militar	Combate Aéreo	13
	Combate Naval	14

*Não tem área tecnológica

Fonte: Elaborado pelas autoras mediante as informações contidas no CNCT 2024 (MEC, 2024).

Uma análise detalhada do Quadro 1 revela que o CNCT 2024 organiza a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio em: 13 eixos tecnológicos, 33 áreas tecnológicas e 217 cursos técnicos. Os três eixos tecnológicos com mais cursos são Ambiente e Saúde, Militar e Controle de Processos Industriais, que, respectivamente, têm 31, 27 e 26 cursos técnicos. No que diz respeito ao quantitativo de áreas tecnológicas por eixo, o destaque fica no Eixo Tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer por ser o que possui mais áreas tecnológicas. Nesse sentido, o planejamento curricular nessa modalidade de ensino deve considerar a estreita relação entre os seguintes elementos (**Figura 3**):

Figura 3: Elementos articuladores do planejamento curricular na Educação Profissional Técnica de nível médio



Fonte: Elaboração das autoras mediante os estudos de Brasil (2021).

Tal articulação se faz necessária desde o planejamento curricular até o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem. Um aspecto, igualmente fundamental, diz respeito à necessária vinculação entre o eixo tecnológico, as segmentações tecnológicas e as demandas de formação para cada nível de oferta. A oferta dos Itinerários de Formação Técnica Profissional, com ênfase para a integração curricular, está prevista na LDBEN nº 9.394/96, uma vez que essa Lei estabelece a seguinte configuração: “Art. 42-A⁶ – A educação profissional e tecnológica organizada em eixos tecnológicos observará o princípio da integração curricular entre cursos e programas, de modo a viabilizar itinerários formativos contínuos e trajetórias progressivas de formação entre todos os níveis educacionais” (Brasil, 1996, p. 1).

Convém esclarecer que “Art. 5 [...] § 5º – Entende-se por itinerário formativo na Educação Profissional e Tecnológica o conjunto de unidades curriculares, etapas ou módulos que compõem a sua organização em eixos tecnológicos e respectivas áreas tecnológicas [...]” (Brasil, 2021, p. 3), por meio de programas e cursos orientados pelas bases científico-tecnológicas dos processos produtivos e suas relações com o mundo do trabalho (Brasil, 2021).

6 Incluído pela Lei Federal n.º 14.645/23 (Brasil, 2023).

Nessa perspectiva, são concebidos como complementação aos conhecimentos da base técnica específica de cada curso.

Outro documento referenciador da oferta dos Itinerários de Formação Técnica Profissional é a Resolução do CEE/PI n.º 124/2020 (Piauí, 2020), ao ressaltar que, dentre as aprendizagens requeridas nesses itinerários, a formação técnica profissional deve ser desenvolvida por meio “[...] de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional [...] em condições de competitividade, produtividade e inovação” (Piauí, 2020, p. 6).

Para tanto, conforme Brasil (2021), as instituições de ensino devem atender aspectos como: a articulação da proposta curricular às demandas do setor produtivo, a diversificação e atualização dessas propostas, respeitar a autonomia e considerar a flexibilidade do processo de planejamento. Com isso, visa garantir a inserção dos estudantes nas ocupações técnicas ou tecnológicas desses cursos.

Assim, esses itinerários são cursados em diferentes atividades curriculares ou extracurriculares, como, por exemplo: módulos, unidades curriculares, etapas, cursos ou certificações. De maneira que promovam articulação entre os estudos curriculares e as experiências profissionais para possibilitar diferentes percursos de aprendizagem e a verticalização da formação na EPT (Brasil, 2021). O estudante pode cursar essas atividades das seguintes maneiras:

- a) Durante a sua formação técnica, computadas na carga horária do curso técnico;
- b) Horizontalmente ao curso, ou seja, paralelamente — ao escolher um Itinerário de Formação Técnica Profissional de outro(s) curso(s), desde que estes pertençam ao mesmo eixo tecnológico do seu curso de origem e seja oferecido pela instituição de ensino onde está matriculado;
- c) Verticalmente, em cursos de qualificação complementar realizados na mesma escola ou em outras instituições que tenham autorização para tal oferta.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Tecnológica (Brasil, 2021) orientam sobre as formas de aproveitamento dos estudos, das experiências e dos conhecimentos anteriormente realizados pelos estudantes em cursos de qualificação ou habilitação profissional técnicas e tecnológicas e, ainda, nas experiências realizadas no ambiente de trabalho.

No entanto, determina que tais aprendizagens e experiências devem relacionar-se ao perfil do curso e com as competências profissionais requeridas. Assim, deve considerar as aprendizagens ocorridas por meio de cursos técnicos realizados em unidades curriculares, módulos ou etapas de qualificação e formação profissional devidamente certificadas (Brasil, 2021).

Por sua vez, a Lei nº 14.645 (Brasil, 2023), de 2 de agosto de 2023, estabelece a obrigatoriedade da articulação entre a EPT e a aprendizagem profissional, devendo ocorrer por meio das atividades pedagógicas realizadas durante o curso técnico. Estas, por sua vez, orientam-se por contrato de aprendizagem profissional que se configura como experiência laboral para o jovem aprendiz (Brasil, 2023). Além disso, a referida Lei alterou o Art. 36 – B da LDBEN a fim de estabelecer as seguintes possibilidades:

§ 3º Quando a educação profissional técnica de nível médio for oferecida em articulação com a aprendizagem profissional, poderá haver aproveitamento:
I – das atividades pedagógicas de educação profissional técnica de nível médio, para efeito de cumprimento de aprendizagem profissional nos termos do regulamento;
II – das horas de trabalho em aprendizagem profissional, para efeito de integralização da carga horária do ensino médio no itinerário de formação profissional técnica de nível médio, nos termos do regulamento (Brasil, 2023, p. 1, grifos próprios).

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Tecnológica (Brasil, 2021) orientam sobre as formas de aproveitamento dos estudos, das experiências e dos conhecimentos anteriormente realizados pelos estudantes em cursos de qualificação ou habilitação profissional técnicas e tecnológicas e, ainda, nas experiências realizadas no ambiente de trabalho.

No entanto, determina que tais aprendizagens e experiências devem relacionar-se ao perfil do curso e com as competências profissionais requeridas. Assim, deve considerar as aprendizagens ocorridas por meio de cursos técnicos realizados em unidades curriculares, módulos ou etapas de qualificação e formação profissional devidamente certificadas (Brasil, 2021).

Por sua vez, a Lei nº 14.645 (Brasil, 2023), de 2 de agosto de 2023, estabelece a obrigatoriedade da articulação entre a EPT e a aprendizagem profissional, devendo ocorrer por meio das atividades pedagógicas realizadas durante o curso técnico. Estas, por sua vez, orientam-se por contrato de aprendizagem profissional que se configura como experiência laboral para o jovem aprendiz (Brasil, 2023). Além disso, a referida Lei alterou o Art. 36 – B da LDBEN a fim de estabelecer as seguintes possibilidades:

§ 3º Quando a educação profissional técnica de nível médio for oferecida em articulação com a aprendizagem profissional, poderá haver aproveitamento:
I – das atividades pedagógicas de educação profissional técnica de nível médio, para efeito de cumprimento de aprendizagem profissional nos termos do regulamento;
II – das horas de trabalho em aprendizagem profissional, para efeito de integralização da carga horária do ensino médio no itinerário de formação profissional técnica de nível médio, nos termos do regulamento (Brasil, 2023, p. 1, grifos próprios).

Nesse formato, os Itinerários de Formação Técnica Profissional precisam contemplar em suas atividades: momentos de práticas laborais, quer seja em espaço de simulação quer seja em parceria com o setor produtivo. Para tanto, as orientações específicas sobre aprendizagem profissional, dispostas em documentos normativos tais como o Manual de Acesso aos Serviços de Aprendizagem Profissional, devem ser consultadas. Acrescente-se a essas determinações da Lei nº 14.645 (Brasil, 2023) a obrigatoriedade de avaliação nacional tanto as instituições ofertantes de EPT quanto os cursos por elas ofertados.

Convém ressaltar também que a Lei nº 14.645/23 autoriza a oferta de cursos de qualificação profissional técnica — articulados ou não à EJA — na Educação Profissional Técnica de nível médio, caracterizando-os como atividades de saída intermediária desenvolvidas por meio dos Itinerários de Formação Técnica Profissional, a exemplo dos programas de aprendizagem profissional (Brasil, 2023). Assim, permite-se a “[...] certificação intermediária em cursos de qualificação profissional, de formação continuada em cursos de especialização e de verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo” (MEC, 2024, p. 17).

Todavia, as determinações advindas dessas Diretrizes aprovadas a partir de 2020 vão ao encontro do que determina a Lei nº 13.415/2017 e colocam os itinerários formativos a serviço dos interesses mercadológicos, ratificando os preceitos da contrarreforma do ensino médio porque aproximam a formação profissional à lógica do currículo flexível e utilitarista (Moura; Lima Filho, 2017). No seio dessas discussões, Moura (2024) entende que o movimento das reformas educacionais voltadas para o ensino médio no Brasil é marcado historicamente por desigualdades e pela dualidade do ensino. Araújo, França-Carvalho e Alcoforado (2024, p. 3281) “[...] ressaltam que na primeira metade do Século XX, em função da modernização e expansão do trabalho fabril, o ensino para a classe popular passou a ser ofertado visando uma qualificação alienante e de subalternização da massa operária”.

Isso acentua a exclusão e a diferenciação escolar, discutida desde a década de 1970, referente à divisão — cultural e na oferta de políticas educacionais — entre a escola pensada para as elites e a escola pensada para a classe trabalhadora. Nesse sentido, Araújo e França-Carvalho (2025, p. 187) refletem que:

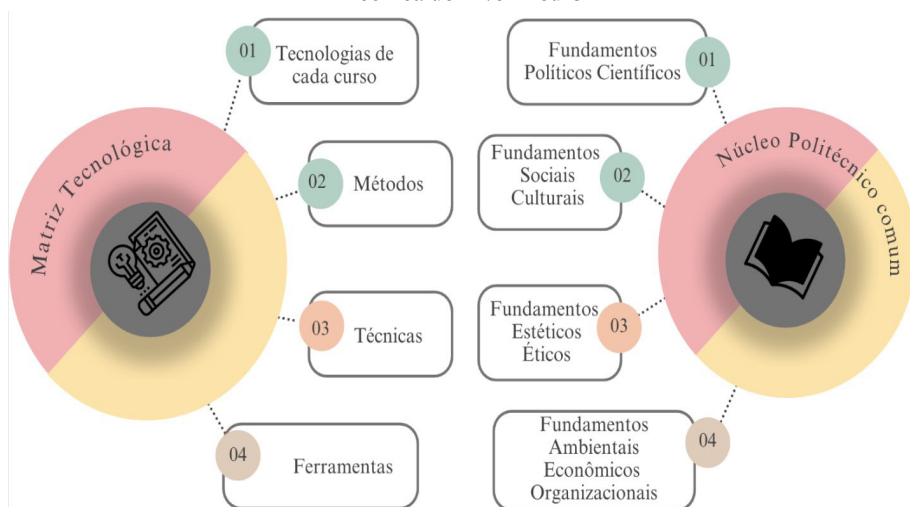
Deste ponto até os dias atuais, diferentes aspectos têm marcado, de forma deletéria, a história da oferta da educação profissional em nosso país, dos quais estão: o caráter filantrópico, a dualidade do ensino e a descaracterização da natureza politécnica da formação humana integrada. Tais marcas encontram-se impressas nas reformas educacionais iniciadas no século XX e, mais recentemente, pela contrarreforma do Ensino Médio, iniciada em 2017 com a Lei Federal nº 13.415/17 e reconfigurada pela Lei Federal nº 14.945/24 [...].

Dito isso, pressupõe-se que os Itinerários de Formação Técnico Profissional têm fortes contornos dessa lógica segregadora e excludente. Na contramão deste caminho, entendemos que, em razão dos desafios hodiernos dos contextos produtivos locais e global, o mundo do trabalho vivencia mudanças frequentes e requer uma formação verdadeiramente politécnica e omnilateral que assegure aprendizagens sólidas (Saviani, 2007). A seguir, apontamentos acerca da oferta de Educação Profissional Técnica de nível médio na rede pública estadual de ensino do Piauí.

APONTAMENTOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO PIAUÍ-BRASIL

A oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio no Piauí segue a legislação nacional (Brasil, 1996; 2018; 2021; 2023; 2025), bem como as normatizações do Conselho Estadual de Educação (Piauí, 2020; 2022). Com isso, reiteram-se os aspectos anteriormente explicitados sobre as suas formas de organização curricular e acrescenta-se que, conforme o planejamento de ensino dos cursos técnicos deve considerar diferentes elementos, tais como **(Figura 4)**:

Figura 4: Elementos balizadores do planejamento curricular na Educação Profissional Técnica de nível médio



Fonte: Elaboração das autoras, adaptado de Piauí (2022).

Como ilustrado na Figura 4, a Matriz Tecnológica traz elementos do campo da didática aplicados às especificidades de cada curso técnico. Já os fundamentos do Núcleo Politécnico comum referem-se aos conhecimentos de

base, específicos de cada eixo tecnológico, referentes às tecnologias e ao sistema de produção social.

Para além desses elementos, outros três aspectos são apontados: os cursos e currículos atualizados constantemente; a articulação dos conteúdos à perspectiva de trabalho como princípio educativo, garantindo, assim, que sejam consistentes, coerentes, pertinentes e coesos com os conceitos e metodologias específicos de cada eixo tecnológico e suas respectivas áreas; garantir a vinculação entre formação técnica e propedêutica, por meio de um currículo integrado que valorize tanto os conteúdos da base comum quanto os da base técnica (Piauí, 2022).

De acordo com documentos orientadores da Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC/PI), as instituições ofertantes da Educação Profissional Técnica de nível médio têm equipes pedagógicas compostas: gestor escolar, coordenador pedagógico, coordenador de eixo, articulador de eixo e orientador de estágio. O Coordenador de eixo tem suas atribuições articuladas às do coordenador pedagógico, dentre as quais destacamos (**Figura 5**):

Figura 5: Ações pedagógicas do coordenador de eixo na Educação Profissional Técnica de nível médio

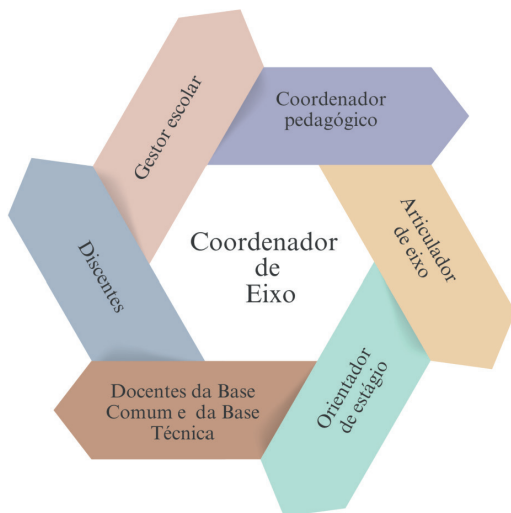
Acompanhar e orientar, em parceria com o(a) coordenador(a) pedagógico(a), o corpo docente e discente quanto ao processo de ensino e aprendizagem.	Acompanhar o cumprimento do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de cada curso.	Estimular a comunicação dialógica e empática com a comunidade escolar.
Pesquisar e compartilhar com o corpo docente metodologias e estratégias diversificadas que otimizem a relação pedagógica entre professor — conteúdo — estudantes.	Promover e/ou estimular a realização de atividades curriculares e extracurriculares do eixo tecnológico.	Articular e realizar os momentos pedagógicos para planejamento da ação didática dos docentes.
Orientar o(a) articulador(a) de eixo quanto às atividades que deve desenvolver e com ele(a) desenvolver a prática pedagógica.	Favorecer um ambiente dinâmico e com diferentes experiências de aprendizagem, como, por exemplo: visitas pedagógicas, palestras, feira das profissões, oficinas, Visita Técnica Orientada (VTO), Trabalho de Campo Orientado (TCO) etc.	Estimular a interação entre docentes da base comum e docentes da base técnica e profissional, como estratégia para promover o planejamento inter e transdisciplinar.

Fonte: Elaboração das autoras mediante os estudos de Piauí (2022).

Conforme detalhado na Figura 5, o coordenador de eixo, em colaboração com o coordenador pedagógico, são responsáveis por: organizar e orientar o

trabalho pedagógico, garantir o planejamento curricular interdisciplinar, zelar pelo cumprimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do PPC, promover a interdisciplinaridade curricular, estimulando o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas que atendam aos interesses de aprendizagem discente. Assim, o papel do coordenador de eixo é indispensável para a prática pedagógica na Educação Profissional Técnica de nível médio, como ilustrado na **Figura 6**:

Figura 6: Sujeitos da prática pedagógica na Educação Profissional Técnica de nível médio



Fonte: Elaboração das autoras mediante os estudos de Piauí (2022).

Nesse sentido, vê-se a centralidade do trabalho do coordenador de eixo, uma vez que interage com os demais membros da comunidade escolar, objetivando acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. Exemplo disso é a necessária interação com o articulador de eixo, porque este participa dos planejamentos com os setores produtivos tanto para a oferta de cursos quanto para a definição das estratégias de articulação e desenvolvimento dos mesmos. Ou seja, como o articulador de eixo busca firmar os convênios, parcerias e/ou acordos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas, curriculares e extracurriculares, que propiciem experiências de aprendizagem profissional, a sua relação com o coordenador de eixo é indispensável.

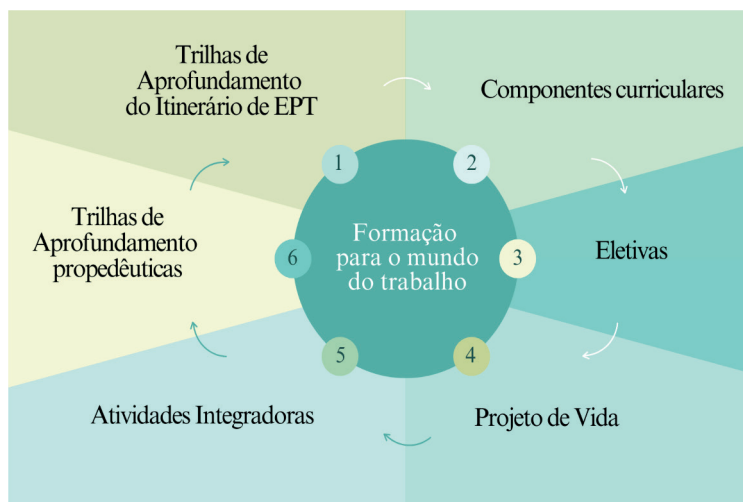
Em consequência, espera-se também que esses profissionais auxiliem o professor de estágio a identificar as oportunidades de aprendizagem profissional em instituições ou empresas concedentes, avaliando e ajustando aquilo que for necessário para criar condições de infraestrutura adequada à sua realização. Compete também ao professor de estágio: acompanhar o plano de estágio,

analisar os relatórios, elaborar o calendário dos estágios, acompanhar o seu cumprimento e compartilhar os resultados com a comunidade escolar.

O orientador de estágio soma-se à equipe pedagógica porque têm as seguintes atribuições: planejar, em conjunto com o restante da equipe e com o corpo docente, o quadro de atribuições dos estagiários e o plano de atividades para os mesmos; auxiliar o coordenador de eixo nas demandas referentes ao estágio; e orientar os discentes em relação às dúvidas que surgirem durante o estágio. Por todas essas relações entre os membros da equipe pedagógica, entendemos que o coordenador de eixo torna-se um elo importante nessa dinâmica.

Ainda sobre a organização curricular da Educação Profissional Técnica de nível médio, a Superintendência da Educação Profissional Técnica e da EJA da (SUETPEJA/UETEP) da SEDUC Piauí, orienta, por meio da Nota Informativa n.º 003/2023, que os componentes do Itinerário de Formação Técnica Profissional são organizados em torno do eixo formação para o mundo do trabalho, estando assim distribuídos (**Figura 7**):

Figura 7: Componentes do Itinerário de Formação Técnica Profissional



Fonte: Elaboração das autoras (2025).

Os componentes curriculares contemplam três dimensões: a Educação Tecnológica e Midiática, a Ética e Relações Interpessoais e o Projeto de Aprendizagem Interpessoal. No que diz respeito às eletivas⁷, estão assim agrupadas: eletivas orientadas, de matrícula obrigatória porque têm relação direta com as aprendizagens requeridas nos cursos técnicos; e as eletivas optativas — subdivididas em complementares ou suplementares — que podem

⁷ Um dos tipos de atividade que compõem a parte diversificada do currículo escolar.

contemplar temáticas propedêuticas correspondentes ao Itinerário de Formação Técnica Profissional.

Quanto ao perfil docente requerido para ministrar tais componentes, o documento estabelece que:

- Para os componentes curriculares, eletivas orientadas e trilhas de aprofundamento, é obrigatório que sejam professores da área técnica do curso.
- Para as eletivas optativas e para as atividades integradoras, podem ser docentes de qualquer uma das áreas de conhecimento. Todavia, preferencialmente, que sejam professores da área técnica do curso.
- Para o projeto de vida, preferencialmente, docentes com formação continuada nesse componente curricular e/ou docentes com formação na área de ciências humanas.

Nesse cenário, convém apresentar alguns dados da oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio no Piauí, considerando o marco temporal entre 2023 e 2024. Sobre isso, Araújo e França-Carvalho (2024, p. 323) salientam que a Educação Profissional Técnica de nível médio, que “[...] vem crescendo em quantitativo de matrículas e oferta de cursos desde 2016, chegando a atingir um percentual de 3,5% de crescimento nos últimos anos”.

Em 2023, a rede pública estadual do Piauí, composta por 21 Gerências Regionais de Ensino, obteve 26.235 matrículas nesse formato de oferta. Foram 102 escolas ofertantes, 46 cursos diferentes e 868 turmas formadas, como detalha a **Tabela 1**:

Tabela 1: Detalhamento da oferta de Educação Profissional Técnica de nível médio na rede pública estadual do Piauí-Brasil (2023), por cursos e quantitativo de turmas

Curso	Total de Turmas	Curso	Total de Turmas
Administração	116	Agente Comunitário de Saúde.....	13
Informática.....	199	Gerência de Saúde.....	4
Informática para Internet.....	8	Cuidado de Idosos.....	1
Desenvolvimento de Sistemas.....	9	Técnico em Eventos.....	1
Manutenção e Suporte em Informática	21	Hospedagem.....	6
Rede de Computadores.....	6	Cozinha.....	1
Programação de Jogos Digitais.....	3	Gastronomia.....	2
Agronegócios.....	8	Restaurante e Bar.....	4
Agropecuária.....	78	Segurança do Trabalho.....	39
Agroindústria.....	7	Sistemas de Energia Renovável...	9
			Continua

Continuação da Tabela 1

Apicultura.....	2	Metrologia.....	1
Zootecnia.....	17	Manutenção Automotiva.....	7
Técnico em Açúcar e Álcool.....	2	Edificações.....	3
Meio Ambiente.....	13	Serviços Públicos.....	6
Recursos Humanos.....	21	Marketing.....	5
Contabilidade.....	16	Serviços Jurídicos.....	28
Meio Ambiente.....	10	Comércio.....	17
Análises Clínicas.....	18	Secretariado.....	2
Enfermagem.....	74	Produção de Modas.....	1
Saúde Bucal.....	17	Dança.....	6
Nutrição e Dietética.....	15	Instrumento Musical.....	6
Farmácia.....	35	Teatro.....	6
Vigilância e Saúde.....	3	Telecomunicações.....	2

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Uma análise da Tabela 8 permite identificar os 10 cursos técnicos com maior quantitativo de matrículas, quais sejam: Informática (199), Administração (116 turmas), Agropecuária (78 turmas), Enfermagem (74 turmas), Segurança do Trabalho (39 turmas), Farmácia (35 turmas), Serviços Jurídicos (28 turmas), Recursos Humanos (21 turmas), Manutenção e Suporte em Informática (21 turmas) e Análises Clínicas (18 turmas). Por esses dados, observa-se o destaque dos cursos de Informática e Administração, que obtiveram, cada um, mais de 100 turmas formadas em 2023.

Todavia, autores como Moura e Lima Filho (2017), Pelissari (2019) e Araújo e França-Carvalho (2024; 2025) chamam atenção para as lacunas deixadas pela expansão da Educação Profissional Técnica de nível médio, porque, em muitos contextos, “[...] o que tem ocorrido nos últimos anos é uma corrida desenfreada para transformar as escolas de ensino médio em instituições ofertantes de educação profissional com jornada escolar ampliada [...]”, de acordo com Araújo e França-Carvalho (2025, p. 188).

Com isso, intensifica-se a precarização do trabalho docente e isso, consequentemente, reflete na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Essa situação, acrescentam Araújo e França-Carvalho (2025, p. 188), é resultado “[...] do projeto de educação nos moldes desejados pelo neoliberalismo e vai de encontro com a formação omnilateral”. Assim, para melhor compreendermos como ocorre a expansão da Educação Profissional Técnica de nível médio no Piauí, avançamos para o mapeamento da sua oferta em 2024 (**Tabela 2**), considerando-se os eixos tecnológicos, o tipo de matrícula e o quantitativo de turmas formadas:

Tabela 2: Oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio no Piauí em 2024

Eixo Tecnológico	Matrículas Ensino Médio Integrado Integral	Turmas	Matrículas Ensino Médio Integrado Parcial	Turmas	Matrículas Ensino Médio Integrado Alternância	Turmas
Ambiente e Saúde	1.301	49	3.722	123	0	0
Informação e Comunicação	13.499	453	4.787	159	0	0
Controle e Processos Industriais	585	18	541	16	0	0
Gestão e Negócios	6.722	228	3.734	126	0	0
Turismo, Hospitalidade e Lazer	303	46	402	13	93	5
Recursos Naturais	594	21	223	10	1.899	96
Produção Alimentícia	0	0	63	3	93	5
Infraestrutura	28	1	87	3	0	0
Segurança	147	6	553	16	0	0
Produção Cultural e Midiática	265	10	177	5	0	0
Produção Industrial	0	0	25	1	0	0
Total	23.444	832	14.314	475	2.085	106

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quando somados os totais de cada grupo de matrículas da Tabela 9, o quantitativo geral de discentes na Educação Profissional Técnica de nível médio em 2024 no Piauí foi 39.843, distribuídos em 1.413 turmas. Do total de matrículas, a maior parcela ficou com o ensino médio integral e integrado, seguido pelo ensino médio parcial e, em terceiro lugar, pelo ensino médio integrado em regime de alternância. Em percentual, essas matrículas representam, respectivamente, 58,4%, 35,9% e 5,2% dos 39.843 estudantes que cursaram o ensino médio na rede pública estadual do Piauí-Brasil em 2024.

Em relação à formação de turmas, o maior quantitativo também esteve no ensino médio integrado e integral, totalizando 832 turmas. Isso, no cômputo geral, que corresponde a 1.413 turmas formadas em 2024, representa 58,8%. Assim como no total de matrículas, o ensino médio parcial e o ensino médio integrado em regime de alternância permaneceram ocupando a segunda e a terceira posição em número de turmas.

Dentre os 11 eixos tecnológicos ofertados, os 3 que obtiveram o maior quantitativo de matrículas foram: Informação e Comunicação, com 57,6%; Gestão e Negócios, com 28,7% ; e Ambiente e Saúde, com 5,5%. Os mesmos eixos destacaram-se no ensino médio integrado parcial. Já no ensino médio integral em regime de alternância, a maioria absoluta das matrículas ficou no eixo de Recursos Naturais. Todavia, alertamos para a seguinte análise:

— Em números, a expansão do ensino médio integrado de tempo integral é pujante, mas as condições de trabalho são insatisfatórias em razão da adequação aligeirada da infraestrutura da escola e, sobretudo, pela maneira impositiva como o processo tem ocorrido.

— Em números, a expansão do ensino médio integrado de tempo integral é pujante, mas as condições de trabalho são insatisfatórias em razão da adequação aligeirada da infraestrutura da escola e, sobretudo, pela maneira impositiva como o processo tem ocorrido (Araújo; França-Carvalho, 2025, p. 197).

Conforme essas as autoras, mediante estudo de caso em uma instituição ofertante de Educação Profissional na rede pública estadual de ensino do Piauí-Brasil, existe uma discrepância considerável entre os números de expansão e a realidade vivenciada pelos docentes, em razão das condições de trabalho e da maneira aligeirada como o processo de transição do ensino médio integrado e integral tem ocorrido na referida rede de ensino (Araújo; França-Carvalho, 2025). Por todas essas razões, entendemos que o se faz necessário repensar a relação entre expansão da Educação Profissional Técnica de nível médio e a garantia da qualidade socialmente referenciada nesse processo.

APONTAMENTOS FINAIS

A discussão em tela teceu considerações acerca da oferta da EPT, com ênfase para a Educação Profissional Técnica de nível médio e os aspectos basilares da sua organização curricular. Destacaram-se as normatizações vigentes, os eixos tecnológicos e suas respectivas áreas e cursos. Igualmente, foram apresentados aspectos da organização pedagógica dessa oferta no Piauí.

Viu-se que a Educação Profissional Técnica de nível médio tem avançado no projeto de expansão, sobremaneira no ensino médio integral e integrado. Entretanto, essa expansão não vem acompanhada de condições de trabalho favoráveis ao desenvolvimento pleno do trabalho docente e, com isso, consequentemente, reforça a precarização do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, consideramos indispensável que estes dois aspectos estejam articulados, uma vez que são interdependentes e tornam-se os pilares para a educação omnilateral e politécnica.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Zilda Tizziana Santos; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva. Percepções docentes sobre a expansão do ensino médio integrado e de tempo integral: contradições latentes. In: MASON, Ana Paula Uliana; SILVA JUNIOR, Dilmar Rodrigues da; PEREIRA, Marcos Aurélio da Silva; LOPES, Laurilene Cardoso da Silva; PUPO, Vanderlea Aguiar; SOUZA, Livia Barbosa Pacheco. **Narrativas autobiográficas nos múltiplos contextos da Educação Básica e Superior**. Itapiranga, SC: Schreiben, 2025. [E-book]. pp. 187-200. Disponível em: <https://www.editoraschreiben.com/livros/narrativas-autobiogra%CC%81ficas-nos-mu%CC%81tiplos-contextos-da-educac%CC%A7a%CC%83o-ba%CC%81sica-e-superior> Acesso em: 18 set. 2025.
- ARAUJO, Zilda Tizziana Santos; FRANÇA-CARVALHO. Expansão do ensino médio integrado à Educação Profissional na rede pública estadual de educação do Piauí (2019–2020). IN: CARVALHO, A. D. F.; CAVALCANTI, Á. L. L. A.; MELO, R. A. **EDUCAÇÃO E FUTURO: Aprendizagens e políticas - Anais do IV Colóquio de Pesquisas, Aprendizagens e Práticas em Educação**. Parnaíba: Acadêmica Editorial, 2024. DOI 10
- ARAÚJO, Z. T. S.; FRANÇA-CARVALHO, A. D.; ALCOFORADO, J. L. M. Trajetória da Educação Profissional Tecnológica no Brasil entre 1809 e 1959: notas reflexivas. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 3271–3284, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n1-174. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/2573>. Acesso em: 18 set. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: edições 70, 2011.
- BRASIL, **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. PDF. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rc-p001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 set. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 set. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 14.645**, de 2 de agosto de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a educação profissional e tecnológica e articular a educação profissional técnica de nível médio com programas de aprendizagem profissional [...]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14645.htm. Acesso em: 15 set. 2025.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 set. 2025.

BRASIL, **Decreto nº 12.603**, de 28 de agosto de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - PNEPT, regulamenta o art. 4º da Lei nº 14.645, de 2 de agosto de 2023, e institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica - SINAEP. 2025a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.603-de-28-de-agosto-de-2025-652020315>. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Resumo Técnico. Brasília, 2025b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL, **Portaria MEC nº 46**, de 31 de outubro de 2024. Dispõe sobre a atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-46-de-31-de-outubro-de-2024-59367156>. Acesso em: 15 set. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001. <https://sgmdnute.sites.ufsc.br/setec-materiais/trabalho-educacao-1/medias/jbalster,+artigo+3.pdf>. Acesso em: 2 set. 2025.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2012.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. **Educação profissional e neodesenvolvimentismo**: políticas públicas e contradições. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

PIAUI, **Resolução CEE/PI nº 124/2020**, DE 17 de dezembro de 2020. Institui as Diretrizes Curriculares e orientações para a implementação do Ensino Médio, de acordo com o disposto na Lei nº 13.415/2017 e na LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para as redes e instituições públicas e privadas que integram o Sistema de Educação do Estado do Piauí. Disponível em: <http://www.ceepi.pro.br/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20%202020/2020%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20124.pdf>. Acesso em: 12 set. 2025.

PIAUI, **Resolução CEE/PI nº 149/2022**, de 04 de agosto de 2022, dispõe sobre a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Sistema de Ensino do Estado do Piauí e regulamenta os procedimentos do credenciamento institucional, de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Disponível em: <http://www.ceepi.pro.br/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20%202022/2022%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20149.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CATÁLOGO: **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 4 ed. Brasília: Mec, 2024. 548 p. Disponível em: [MOURA, Dante Henrique. Contrarreforma do ensino médio \(Lei nº 13.415/2017\): centralidade das parcerias público-privadas nas redes estaduais de educação do Nordeste \(2016-2022\). **Revista Cocar**, \[S. l.\], n. 27, 2024. p. 1-22. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9107>. Acesso em: 17 set. 2025.](https://observatorioept.org.br/rails/active_storage/disk/eyJfcmFpbHMiOnsibWVzc2FnZSI6IkJBaDdDVG9JYTJWNVNTSWhiRGRzY0hKdVpHbDZaSE01TkRsNGIyYzBkRzQ1ZFdWcWVqUjF0d1k2QmtWVU9oQmthWE53YjNOcGRHbHZia2tpVDJsdWJHbHVhVHNnWm1sc1pXNWWhiV1U5SW1OaGRHRnNiMmR2WjJWeVlXUnZMbkJrWmlJN0lHWnBiR1Z1WVcxbEtqMVZWV1OT0NjblkyRjBZV3h2WjI5blpYSmhaRzh1Y0dSbUJqc0dWRG9SWTI5dWRHVnVkRjkwZVhCbFNTSVVZWEJ3YkdsallYUnBiMjR2Y0dSbUJqc0dWRG9SYzJWeWRtbGpaVjllWVcxbE9ncHNiMk5oYkE9PSIsImV4cCI6IjIwMjU0MTIUMTM6MTM6MjMuODc3WiIsInB1ciI6ImJs2Jfa2V5In19--5d196406ec58f95885fa46fac1b699712b202b02/catalogogerado.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.</p>
</div>
<div data-bbox=)

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. **A reforma do ensino médio**: Regressão de direitos sociais. Retratos da Escola, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 109–129, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.760. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 20 set. 2025.

RODRIGUES, Rosana Ferrareto Lourenço; LIMA, Gabriela Andrade Bueno de. Educação Profissional e Tecnológica e Educação Científica: um mapeamento bibliográfico sobre a metodologia da pesquisa em EPT. In: *A Metodologia da pesquisa em EPT [livro eletrônico]* / organização Cláudio Nei Nascimento da Silva, Daniele dos Santos Rosa, Marcos Ramon Gomes Ferreira. -- 1. ed. -- Brasília, DF : Grupo Nova Paideia, 2022. PDF. pp. 57-74. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/issue/view/16/4>. Acesso em 19 set. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: [https://sgmdnute.sites.ufsc.br/setec-materiais/trabalho-educacao-1/medias/download%20\(1\).pdf](https://sgmdnute.sites.ufsc.br/setec-materiais/trabalho-educacao-1/medias/download%20(1).pdf). Acesso em : 2 set. 2025.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A pesquisa em educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. **Contrapontos**, ano 1, n.º 1, Itajaí, jan/jun, 2001. pp. 11-22.

O ENSINO EMERGENCIAL: DESAFIOS A PRÁTICA DOCENTE, NA DIMINUIÇÃO DE CONTEÚDOS E APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jackeline Araújo Silva Alves¹

Laurilene Cardoso da Silva Lopes²

INTRODUÇÃO

O ano é 2019, surge em Wuhan, província Hubei, China os primeiros casos de covid 19, a doença que tem altas taxas de transmissão de contágio, diante disso em março de 2020 é decretado pela OMS (Organização Mundial de Saúde) estado de pandemia pela Covid-19 e como medida de contenção da transmissão da doença, além de medidas sanitárias, como: a utilização de máscaras, a constante higienização das mãos e o distanciamento social, principalmente em locais fechados.

E é nesse contexto pandêmico que diversos setores de atendimento ao público tiveram que ser fechados ou limitados. As escolas por se tratar de espaços de grande aglomeração, foram fechadas e as aulas passaram a ocorrer remotamente, mediadas por tecnologias digitais, diferentemente do EAD (ensino a distância) o modelo remoto seguem a continuidade da escolarização do sistema presencial, as aulas que podem ocorrer de forma assíncrona e síncronas.

Consequentemente dentro dessa perspectiva e a partir da vivência em um projeto de extensão do PIBID, executado em escolas da rede pública de ensino infantil por meio não presencial, foi possível acompanhar de perto como os professores enfrentaram os desafios do ensino remoto. O novo modelo e

1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2023), com experiência e interesse nas áreas de desenvolvimento infantil, práticas pedagógicas inclusivas e processos de aprendizagem. Atualmente, curso duas pós-graduações lato sensu, sendo uma em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e outra em Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando ampliar minha atuação na área da Educação Inclusiva. Tenho dedicação à formação continuada, afinidade com intervenção pedagógica, apoio a estudantes com necessidades educacionais específicas e compromisso com práticas educativas que promovam autonomia, inclusão e desenvolvimento, além de interesses com área de formação e investigação de práticas pedagógicas.

2 <https://lattes.cnpq.br/8165003904604062>

ambiente de aula gerado para o ensino remoto exigiu dos professores, um novo olhar sobre as ferramentas tecnológicas como estratégias de ensino para alcançar os estudantes em todos os âmbitos.

Diante de tal problemática que atingiram os setores educacionais este artigo busca responder a seguinte problemática: Quais os desafios postos a prática docente, ocorridos durante o período do ensino emergencial na Educação Infantil? Assim, o objetivo gral consiste em analisar os desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil durante o Ensino emergencial, destacando suas estratégias, experiências e aprendizados diante das transformações de um novo modelo de ensino.

A prática do professor e os desafios do ensino emergencial na educação infantil da rede pública

A prática docente, a metodologia e seus saberes sejam eles experiências, curriculares e científicos são determinantes e peculiares dos profissionais que atuam na docência, não importa qual se destaca e nem qual está oculto os seus saberes caracterizam a sua identidade professoral, no entanto dentro do contexto da pandemia, essa então prática traz uma reflexão do papel do professor e como sua didática se tornou relevante no processo ensino aprendizagem.

Contudo, haja vista a situação emergencial na qual suspendeu as aulas presenciais tornam-se ainda mais relevante as discussões sobre as problemáticas que afligem e estão intrínsecas no sistema educacional brasileiro, destacando a evasão, a desvalorização do docente, as estruturas precárias das instituições de ensino, o próprio sistema que segrega e/ou exclui, a ineficiência na transmissão e no apoderamento do saber e as questões sociais que reverberam a escola, sobretudo após as mudanças no formato de ensinar, que sofreu adequações em virtude do ensino emergencial tornando esse um espaço para discussões, análises e reflexões.

Termos como, *Inovação, reinvenção e adaptação* são palavras que passaram a permear e estruturar o ensino emergencial. Nesse contexto, os professores - que atuam diretamente com os alunos tornaram-se peças fundamentais e indispensáveis, de acordo com Conte (2020) o cenário exigiu do professor uma renovação imediata, uma vez que foram conduzidos a campos conhecidos, porém pouco experienciados em sua prática cotidiana. Tal situação demandou não apenas o uso e o domínio das ferramentas tecnológicas disponíveis, mas também o desenvolvimento de estratégias didáticas.

A partir da divulgação da portaria nº 343, de 17 de março de 2020 da qual o Ministério da Educação dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, as secretarias de educação estaduais e municipais precisaram planejar como se daria esse ensino, levando em consideração a

realidade, contexto e cultura na qual essas escolas estavam inseridas, em vista disso no dia 01 de abril de 2020 o município de Caxias - MA, expediu o decreto municipal nº 162 que dispõe sobre a suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino.

Na Educação Infantil, dentre os maiores desafios desse ensino emergencial para o professor era a impossibilidade da mediação. Organizar as aulas e planejar de modo a alcançar não somente o aprendizado das crianças, mas tornar acessíveis aos pais, que agora exerciam o papel de mediador e não detinham de técnicas para aplicação das atividades, haja vista a posição sociocultural das famílias de grande maioria do alunado da rede pública. Diante dessa realidade a escola precisou aproximar-se de maneira mais eficiente da família e realidade de cada criança.

Como roteiro instrucional a secretaria de educação, desenvolveu documentos que orientavam como se daria o retorno das atividades não presenciais, intitulado como “Plano de retorno de atividades não presenciais das escolas da rede pública municipal de Caxias – MA – plano complementar”.

O documento guiava sobre os recursos e estratégias que poderiam ser utilizados para realização das aulas síncronas - realizadas em salas virtuais, nos mesmos horários das aulas presenciais - e das aulas assíncronas, com atividades disponibilizadas em plataformas digitais, como livros didáticos, apostilas, vídeos prontos, videoaulas, filmes, documentários, canais do YouTube, ferramentas do google, WhatsApp e outras redes sociais. Também estavam incluídos materiais digitais e impressos. Outro ponto citado no documento está relacionado a carga horária que deveria obedecer há um determinado tempo, de 3 horas e meia a 4 horas para o fundamental e de 1 hora a 1 hora e meia para a educação infantil, além da determinação do horário orientava-se que incluíssem atividades remotas durante o contra turno para complementação da carga horária letiva.

Salienta-se ainda no documento que a própria escola por necessidade poderia elaborar atividades ou materiais para orientações de leituras, pesquisas e exercícios para estimular o ensino durante o período das aulas emergenciais. A verificação do aprendizado durante o período das aulas remotas se deu por meio das estratégias/recursos orientados pelo professor por meio das devolutivas, sejam escritas ou através de vídeos.

Outro documento elaborado pela Secretaria de Educação, de forma semelhante, foi o Programa Municipal Agenda Escolar, que teve como objetivo orientar e organizar o ensino durante o período pandêmico. O programa baseou-se no retorno gradual das aulas presenciais na rede pública, conforme determinado e corroborado pela Portaria nº 260/2022, de 10 de fevereiro de 2022, emitida pela Secretaria Municipal de Educação.

Documentos norteadores: conteúdos, processos de ensino e aprendizagem

O ensinar na Educação Infantil abrange uma ampla dimensão de práticas, diretrizes e direitos, norteados por normas e parâmetros que visam promover uma educação capaz de desenvolver a criança em sua plenitude - nos aspectos físico, psicológico, social e cognitivo -, buscando favorecer tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem do indivíduo.

O ensino que se torna obrigatório a partir dos quatro anos de idade, conforme estabelece a Emenda Constitucional nº 59/2009 que assegura não apenas a obrigatoriedade, mas também a oferta gratuita garantida pelo Estado a todas as crianças. Tal determinação é ratificada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na Seção II, Artigo 30, que dispõe:

“A Educação Infantil será oferecida em:

- I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”

Assim como as demais etapas da educação básica, a Educação Infantil possui uma base nacional que orienta e regulamenta sua prática pedagógica. Nesse contexto, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - documento normativo que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas na educação escolar. Além da BNCC, existem outros documentos que orientam o ensino infantil, dos quais este estudo abordará três: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

Ele é composto por três volumes: o primeiro apresenta uma introdução que relaciona aspectos da criança, da educação, da instituição e do profissional docente; o segundo aborda a formação pessoal e social, destacando a construção da identidade e da autonomia da criança; e o terceiro enfatiza as experiências de conhecimento de mundo, organizadas por áreas do saber - Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática -, estabelecendo as diferentes linguagens que possibilitam a apropriação do conhecimento pela criança.

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há interrelações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva, o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos (RCNEI, 1998, v. 3, p. 7).

Em suma, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil apresenta uma estrutura de orientação voltada a indicar os caminhos a serem percorridos no processo educativo, sem se afastar de sua função norteadora. Ainda que não imponha de forma rígida, o documento estabelece as áreas de conhecimento e seus respectivos objetivos, direcionando a progressão do desenvolvimento infantil.

De modo semelhante, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) possuem caráter orientador e normativo. Etimologicamente, o termo “diretriz”, conforme o Dicionário Aulete (2009), deriva de “diretiva”, que significa “linha, orientação de um caminho, procedimento”, o que expressa claramente sua função de guiar e encaminhar as práticas pedagógicas. Nesse sentido, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que institui as DCNEI, determina que o currículo da Educação Infantil deve estar articulado às experiências da criança como sujeito histórico e social, respeitando sua cultura, identidade e conhecimentos prévios. O documento propõe práticas pedagógicas que potencializem as capacidades físicas, cognitivas e emocionais, promovendo o desenvolvimento integral, conforme o objetivo descrito:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (DCNEI, 2010, p. 18).

Portanto, as Diretrizes Curriculares funcionam como normas que orientam, asseguram direitos e organizam o trabalho pedagógico, tendo como foco central a criança e seu desenvolvimento integral. Suas propostas fundamentam-se em dois eixos principais - as interações e as brincadeiras -, que promovem o conhecimento de mundo e estimulam o crescimento cognitivo, social e emocional.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) foram elaborados em consonância com diferentes entidades governamentais e não governamentais, a partir de discussões e colaborações que visam orientar as práticas pedagógicas e a organização do ensino infantil, com o intuito de garantir a ascensão e a progressão da criança.

A versão mais recente, publicada em 2018, unificou os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, lançados em 2006. Essa atualização se tornou necessária em razão das mudanças nas políticas educacionais e da inserção de novas diretrizes voltadas à qualidade e equidade do ensino.

Conforme o próprio documento:

Este documento destina-se a diversos públicos: Gestores de secretarias de educação e das Instituições de Educação Infantil, Professores e profissionais de Instituições de Educação Infantil, bem como familiares e responsáveis de crianças de 0 a 5 anos, podendo ser usado de diferentes formas por cada um desses públicos. Todos encontrarão aqui práticas importantes para aprimorar seu trabalho e o (re)pensar o cotidiano educativo (PNQEI, 2018, p. 21).

Assim, os Parâmetros Nacionais de Qualidade, à semelhança das Diretrizes, têm como propósito fortalecer o ensino na Educação Infantil, assegurando que ele seja equitativo e de qualidade em âmbito nacional, respeitando e valorizando a diversidade cultural na qual a criança está inserida.

No que diz respeito à base que orienta as redes de ensino estaduais e municipais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se como um documento de caráter normativo, cujo objetivo é direcionar o ensino por meio da definição de conhecimentos, competências e habilidades essenciais.

Elaborada com ampla participação social - incluindo entidades governamentais e não governamentais -, a BNCC resultou de um processo democrático de construção, com a realização de audiências públicas em diversos estados brasileiros. Foram protocolados mais de 235 documentos escritos e 238 manifestações orais, demonstrando o caráter colaborativo de sua elaboração. Criada com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme previsto no Artigo 26 da LDB, a BNCC determina que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, Artº 26, p. 19).

Dessa forma, a BNCC constitui-se como referência nacional para o ensino, servindo de base para a elaboração dos currículos, planejamentos pedagógicos, formação docente e planos de aula. Em sua organização voltada à Educação Infantil, a Base propõe a integração entre educar e cuidar como elementos indissociáveis.

Prática docente no contexto do Ensino Emergencial

Desde o surgimento da escola, a prática docente tem sido objeto de preocupação e estudo de diversos teóricos, visto que o professor constitui a peça fundamental no processo de ensino e aprendizagem, sendo o mediador direto entre o conhecimento e o aluno.

O exercício da didática, as ferramentas utilizadas, os saberes construídos, as experiências de vida e de formação, bem como as inquietações sociais, objetivos e propósitos, caracterizam a atuação docente e revelam o modo como o professor

se posiciona em sua prática. Tardif (2002) define os saberes docentes como um saber plural, constituído pela amálgama de diferentes saberes — profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais —, destacando que a prática do professor resulta de uma trajetória formativa que se inicia na formação inicial e se estende pelas experiências adquiridas no exercício cotidiano da profissão.

Nesse sentido, Azzi (2005, p. 43) afirma que a “prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento”. Assim, o saber pedagógico proveniente das experiências e vivências do professor fortalece e orienta suas ações, uma vez que essas experiências se aproximam do real e, portanto, da prática concreta. Franco (2012, p. 170) reforça essa concepção ao destacar que:

[...] o professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica (FRANCO, 2012, p. 170).

Nesse contexto, especialmente na Educação Infantil, discute-se amplamente sobre as práticas a serem adotadas, seus objetivos, relevância e diretrizes. A educação das crianças pequenas exige sistematização e organização, mas também deve estar profundamente entrelaçada ao lúdico, respeitando as características individuais e a pluralidade dos educandos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), a criança é reconhecida como sujeito histórico e de direitos. As DCNEI (2009) enfatizam, em seu eixo de práticas pedagógicas, a importância de experiências diversificadas que envolvam múltiplas linguagens e narrativas, promovendo o desenvolvimento da curiosidade, do encantamento, da interação e do acesso à cultura, bem como o direito ao cuidado e à inserção social.

Nesse sentido, Ayres (2019) ressalta que as estratégias pedagógicas devem se articular a partir de atividades lúdico-pedagógicas, considerando a criança como um ser completo e integral, que aprende a conviver consigo mesma, com o outro e com o ambiente. Para a autora, é função da escola educar e transmitir o saber científico de forma acessível e diferenciada, sendo compromisso institucional estimular o desenvolvimento e a progressão dos educandos.

Cumprida a Educação Infantil, enquanto instituição socioeducativa, formadora de indivíduos, delinear para a criança, com carinho e compreensão, porém com clareza, os limites para um adequado relacionamento social, sem perder de vista que a criança é um ser global. Ela é detentora de uma personalidade em formação e que caminha no sentido de desenvolver-se para torna-se um ser integral, e se encontra em uma fase tão importante para o crescimento cognitivo, afetivo e social (AYRES, 2019, p. 19).

Assim, compreende-se que a Educação Infantil ultrapassa a simples transmissão de conteúdo, promovendo uma formação integral que fortalece e desenvolve o indivíduo em todas as suas dimensões. Tal perspectiva coaduna-se com a BNCC (2017), que orienta o educador a estimular as interações e a ludicidade, elementos que permitem à criança conhecer a si mesma, o outro e o coletivo, aprendendo valores, respeito à diversidade, autonomia e regras de convivência.

Nessa mesma linha, Franco (2012) afirma que as práticas pedagógicas na Educação Infantil e na alfabetização resultam da confluência de múltiplos fatores que repercutem na ação docente. A prática pedagógica envolve constantes decisões, baseadas nas respostas e observações do professor sobre o comportamento e o desenvolvimento da criança, o que transforma a observação em um importante instrumento de avaliação e acompanhamento do progresso infantil.

Desse modo, as ações pedagógicas devem ser planejadas, intencionais e direcionadas, com vistas à ampliação do conhecimento e ao desenvolvimento integral do educando. Ayres (2019) reforça essa ideia ao afirmar que a criança é resultado de um processo de mediação, e, portanto, os estímulos devem ser cuidadosamente planejados, com metas claras que contemplem tanto o crescimento coletivo quanto o individual.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa insere-se na abordagem qualitativa, que tem como base a análise aprofundada e abrangente das características do objeto de estudo ou dos fenômenos sociais investigados. Essa abordagem envolve dados relacionados à qualidade e às particularidades das relações sociais humanas, buscando compreender e solucionar as dinâmicas e inquietações que emergem no meio social.

Acerca da organização e das características desse modelo de pesquisa, Gil (2008) destaca que toda sistematização de pesquisa social envolve planejamento, análise, interpretação e elaboração de relatório. Assim, torna-se essencial o levantamento prévio de dados, o estudo do problema de pesquisa e a busca por uma possível solução ou resposta à questão proposta, sendo possível, inclusive, o surgimento de novas problemáticas ao longo do processo.

Nesse sentido, Minayo (2009) enfatiza que o ciclo da pesquisa não se encerra, mas gera novos questionamentos e desafios. Considerar a pesquisa como algo concluído e acabado é reduzir seu real sentido, pois o propósito maior é justamente provocar novas reflexões e análises. Entender o problema apenas como algo a ser resolvido limita a relevância e o valor da investigação científica.

Gil (2008) referindo-se a pesquisa exploratório e descritivo como o método mais indicado para pesquisadores sociais, tendo uma diligência na atuação da

prática do pesquisador e por também ser indicado ao contexto educacional somente corrobora com a credibilidade de diversas pesquisas de cunho social e educacional, pois permite a oportunidade de explorar in loco sobre a realidade do problema permitindo a convivência e relação com os verdadeiros atores da pesquisa possibilitando um envolvimento e olhar perspicaz com o problema e objeto de pesquisa, ainda de acordo com Gil (2008), as pesquisas exploratória e descritiva são as mais adequadas ao campo das ciências sociais, especialmente no contexto educacional, por favorecerem o contato direto com a realidade estudada. Tais métodos permitem observar o problema in loco, possibilitando ao pesquisador envolver-se com os sujeitos e compreender de forma mais profunda o fenômeno investigado.

Os sujeitos da pesquisa são duas professoras da C.E.I. Prof^a Francileide Leal, que atuam nas turmas do Infantil IV, nos turnos matutino e vespertino, com alunos de quatro anos de idade. A escola encontrava-se, à época, em contexto pandêmico, seguindo normas de segurança orientadas pela Secretaria Municipal de Educação, baseadas em documentos como o Programa Municipal Agenda Escolar.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, composta por um roteiro de nove perguntas organizadas em três eixos temáticos. As três primeiras abordaram os impactos do ensino remoto e a consequente redução de conteúdo, as três seguintes trataram das metodologias utilizadas pelos professores durante as aulas remotas e as três últimas discutiram os desafios enfrentados na efetivação do ensino emergencial.

Conforme Lüdke e André (2013), a entrevista é um método que possibilita interação direta entre pesquisador e entrevistado, conferindo profundidade e dinamismo à coleta de dados. Durante o diálogo, o pesquisador pode inserir novos questionamentos conforme as respostas obtidas, o que enriquece o processo investigativo. Assim, embora o roteiro sirva como guia, ele não limita a possibilidade de exploração de novas inquietações que possam surgir ao longo da conversa.

Além das entrevistas, foram analisados os seguintes documentos: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola; o Relatório de Síntese das Atividades Remotas (Família e Escola); as portarias referentes à suspensão e ao retorno das aulas; o Plano Complementar de Retorno das Atividades Não Presenciais das Escolas da Rede Pública Municipal de Caxias – MA; o Programa Municipal Agenda Escolar, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMECT) e as atividades realizadas durante as aulas remotas, tanto escritas quanto audiovisuais, desenvolvidas pelas docentes participantes.

Eixo 1: Perfil dos Sujeitos Pesquisados

As professoras participantes da pesquisa, denominadas Professora 1 e Professora 2, atuam na C.E.I. Prof^a Francileide Leal, na cidade de Caxias. Ambas lecionam no Infantil IV, nos turnos matutino e vespertino, atendendo crianças de quatro anos de idade.

A Professora 1 é graduada em Pedagogia por uma universidade com sede em São Paulo, na modalidade Educação a Distância (EAD). Possui formações continuadas nas áreas de gestão escolar, supervisão e alfabetização na educação infantil, e atua há 12 anos na docência.

A Professora 2 é graduada em Pedagogia e Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), polo Caxias, e possui diversas formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Atua na Educação Infantil há 25 anos, demonstrando ampla experiência e compromisso com o ensino.

Eixo 2: Impactos do Ensino Emergencial na Diminuição de Conteúdos e Aprendizagens

O ensino emergencial evidenciou e agravou desigualdades sociais já existentes, tornando explícitos problemas que antes eram ignorados, mas que sempre interferiram na qualidade e no acesso à educação.

Conte (2020) destaca que a pandemia escancarou as diferenças sociais e, no contexto do ensino remoto, os alunos da rede privada foram privilegiados por possuírem melhores condições tecnológicas e maior familiaridade com ferramentas digitais, o que os diferenciou significativamente dos estudantes da rede pública.

De acordo com a Professora 1, o acesso limitado à tecnologia impactou fortemente o aprendizado das crianças, uma vez que nem todos os alunos tinham condições de participar das atividades. Ela também ressaltou a baixa participação das famílias, fator determinante para o atraso no desenvolvimento infantil, especialmente nas atividades que exigiam mediação direta, como coordenação motora fina, reconhecimento de letras e movimentos.

Ayres (2019), apoiando-se em Fonseca (1995b), ressalta que o papel mediador começa na família, especialmente com a mãe, que orienta e direciona as ações da criança. Assim, a ausência desse apoio durante o ensino remoto prejudicou o processo de aprendizagem. A Professora 2 também relaciona a defasagem de aprendizagem à escassa parceria familiar, muitas vezes devido à falta de instrução ou às prioridades das famílias em meio à crise.

Conte (2020) e Ayres (2019) convergem ao afirmar que a família é parte indispensável do processo educacional, sobretudo na educação infantil, em que a criança depende do outro para evoluir cognitivamente.

Eixo 3: Desafios da Prática Docente Durante o Ensino Emergencial

O período de ensino emergencial impôs mudanças significativas à prática docente, exigindo do professor a adoção de novas metodologias e ferramentas. Recursos antes considerados complementares passaram a ser essenciais para a continuidade do ensino.

Contudo, essa nova realidade também acentuou a sobrecarga docente, já que muitos professores foram responsabilizados pelos insucessos dos alunos. Além disso, enfrentaram desafios pessoais - como medo, ansiedade e luto - enquanto precisavam manter o vínculo pedagógico e emocional com seus estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto pandêmico impôs medidas sanitárias que restringiram o contato físico, diante disso, o ensino remoto surgiu como alternativa para manter o processo educativo em funcionamento, tanto na rede pública quanto na privada.

A pesquisa que buscou responder à problemática: quais os desafios enfrentados pelos professores da Educação Infantil durante o ensino emergencial? constatou-se que os principais desafios estiveram relacionados ao acesso desigual à tecnologia, à participação das famílias e à necessidade de adaptação metodológica por parte dos professores.

No entanto, apesar das dificuldades, observou-se um reavivamento da prática docente, evidenciado pela capacidade dos professores de se reinventar e adaptar suas metodologias, garantindo a continuidade da aprendizagem das crianças. Esse movimento reafirma o compromisso da educação infantil com a inclusão, a afetividade e o prazer de aprender, mesmo diante das adversidades impostas pela pandemia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LUKED, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2ª Edição. Rio de Janeiro, RJ: E.P.U. – Editora Pedagógica e Universitária, 2018.

AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro, Lexikon, 2009.

AYRES, Sonia Nunes. **Educação Infantil: teorias e práticas para uma proposta pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol.03. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 08.10.2022.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas. Acesso em: 08.10.2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Norm Ativas. Disponível em: Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (mec.gov.br). Acesso em: 08.10.2022.

CAXIAS/MA. **Diário Oficial Caxias/MA**. Decreto Municipal n. 162. 1 de abril de 2021.

CONTE, Sueli Bravi. **Educando para a vida no pós-pandemia**. Barueri, SP: Novo Século Editora, 2020.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Cecília de Souza (organizadora). **Pesquisa Social, teoria, método e criatividade**. 28ª edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

EDUCAÇÃO, Sec. **Portaria n. 260/2022**. 10 de fevereiro de 2022.

EDUCAÇÃO, Ministério. **Portaria n. 343**. 17 de março de 2022.

FRANCO, Amélia do Rosário Santoro Franco. **Pedagogia e prática docente**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (organização); textos Edson Nascimento Campos... [et. al.]. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ª edição. São Paulo. Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO: IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Antonio de Freitas Melo¹

Maria Divina Ferreira Lima²

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior³

INTRODUÇÃO

O Brasil é um país religioso, pois, segundo os dados do Censo 2010, a religião cristã ganha destaque. Os dados da pesquisa mostram que 64,6% da população se autodeclara católica e, quando somada aos cristãos de vertente evangélica, totalizam 86,8%, ou seja, uma ampla maioria que ainda se soma a outros grupos religiosos, deixando clara as raízes profundas da religião na história do povo brasileiro (Pereira Brandão; Lacerda Jorge, 2019). Além disso, podemos destacar a pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha, em 2020, cujos resultados apontam para uma parcela mínima de apenas 10% da população brasileira que se autodeclara sem religião. Ou seja, mesmo com o passar dos anos, observamos que a predominância de cristãos é uma constante em nossa nação.

Dessa forma, verificamos que o papel da religião na formação do Brasil e na sua educação foi valioso e podemos afirmar que a história da educação é também a história da religião no país, do ensino religioso que catequizava e evangelizava seus habitantes durante séculos (Costa, 2016). Nesse sentido, conforme Junqueira (2011) as escolas existentes eram, na sua quase totalidade, escolas religiosas, ideia que permaneceu vigente até meados do século XX. Segundo o autor, o ensino da doutrina religiosa nesse período era fundamental e tão importante quanto o ensino da leitura, da escrita e das quatro operações. Em suma, a formação centrada nos textos clássicos e nas Escrituras Cristãs era o único meio para o pleno aprendizado, o desenvolvimento da oralidade e a preparação do indivíduo para a vida.

1 E-mail: antoniodefritasmelof@gmail.com. URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0526976896312912>.

2 E-mail: lima.divina2@gmail.com. URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2559703142686341>.

3 E-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com. URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2506251547104611>.

No que diz respeito ao papel docente no contexto educacional brasileiro, sabemos que a educação no Brasil foi regida, inicialmente, pelos jesuítas, que, de acordo com Rodrigues (2003), tinham o intuito de propagar a fé, os valores e os princípios da igreja católica, desenvolvendo, portanto, um trabalho mais religioso que educativo, o que perdurou por dois séculos. Ao longo desse período, apesar da abertura ao ensino da leitura e da escrita, por exemplo, o alvo dos jesuítas ainda era as crenças religiosas como fundamentos para o aprendizado.

O objetivo dessa pesquisa é analisar na construção da profissionalização docente, as implicações das concepções religiosas assumidas pelo professor do Ensino Religioso na prática pedagógica da educação básica. Vale ainda ressaltar que a pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, na Linha de Pesquisa: 1 – Formação de Professores e Práticas da Docência, Campus Teresina da Universidade Federal do Piauí. O tema estudado teve seu maior foco de discussão nos encontros do Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Pedagógicas – NUPEFORDEPE.

O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

As políticas educativas para a profissionalização dos professores do Ensino Religioso têm enfrentado um longo percurso, apesar de ser elemento constante na história da educação do país. Os jesuítas apresentaram a primeira norma para a formação docente através do seu conjunto de regras da *Ratio Studiorum*, deixando um legado para a educação. Contudo, apesar disso e das garantias constitucionais que o ER conquistou, não existe menção de formação docente para ele. Somente a partir da LDB de 1996 é que surgem discussões sobre a normatização para esta formação específica (Saviani, 2004).

Pouco depois, as discussões levaram à mudança do Art. 33 da LDB através da publicação da Lei 9475/97, com isso o texto novo conseguiu impedir a doutrinação, indicando o caminho do respeito à diversidade e, conforme Saucedo e Malacarne (2018), isso foi um divisor de águas desse novo modelo que, juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), elaborados pelo FONAPER, provocaram a ruptura do ensino catequético existente há anos no país. Tal decisão abriu espaço para um profissional de formação específica realizar o trabalho. Surge então a necessidade de uma formação que garanta ao profissional se pautar pelas novas exigências.

Conforme Nuñez e Ramalho (2008, p. 2) existe “uma estreita relação entre o pensamento e a ação profissional do professor perante as inovações educativas propostas pelas reformas”. Surge então o seguinte questionamento: O que fazer? Ora, o processo de formação desse profissional com conhecimentos específicos,

baseados na pluralidade existente no país, pode garantir a dissociação das suas concepções religiosas, uma vez que, em toda a sua trajetória, o ER está imbrincado na religião?

Tais questionamentos apontam para o objeto de estudo da nossa pesquisa: Profissionalização do Professor de Ensino Religioso: Implicações das Concepções Religiosas na Prática Pedagógica na EB, tendo em vista que a literatura especializada para o Ensino Religioso e a Formação do Professor do Ensino Religioso não têm uma uniformidade para um currículo padrão no Brasil, que contemple a todos os Estados da federação. Cada estado tem a responsabilidade de, através de ato governamental, expedir uma linha de diretrizes básicas para a formação do professor do ER e, conseqüentemente, o seu ingresso, através de concurso público ou ato seletivo temporário, por meio de decreto estadual.

Por outro lado, existem casos, por exemplo, como o de Santa Catarina que, em 1996, foi o primeiro estado da federação brasileira a elaborar e pôr em prática o curso de graduação em Ciências da Religião, que era na verdade uma licenciatura em ensino religioso. Nos anos seguintes o Pará, o Maranhão, a Paraíba, Minas Gerais e o Rio Grande do Norte também tomaram a iniciativa de procederem com a mesma atitude de criação de cursos de formação do professor do Ensino Religioso (Junqueira, 2010). Nesses Estados, o ER segue os passos da profissionalização das demais áreas do conhecimento, assegurando uma carreira e um profissional habilitado.

Sendo assim, como os docentes dos estados não contemplados com uma licenciatura específica vão se adaptar nesse contexto em movimento? O que caracteriza o ser docente? A sua profissionalidade? Na visão de Gorzoni e Davis (2017), a profissionalidade se trata de um conjunto de valores e objetivos intencionais que conduzem o ensino, o que se almeja atingir dentro da profissão. Entendemos que se trata de um processo subjetivo, pois vai depender da interpretação desse profissional: ele define como deve ser sua prática docente e pode se tornar-se um antídoto na prática pedagógica, uma vez que, quanto mais preparado, menos o professor vai agir conforme as suas crenças, desprezando o conhecimento científico. Quanto mais preparado, mais consciente ele será para conduzir a sua prática educativa de forma equilibrada e continuada, sem deixar de lado a sua subjetividade.

Por certo, a profissionalização docente é um processo no qual o professor vai sendo construído, considerando que não pode ser definido numa só base de entendimento, não se refere só em aprender a fazer, mas ter conhecimentos e habilidades específicos, pois os conhecimentos formam o seu capital intelectual, suas habilidades e técnicas que são as ferramentas que promovem a sua ação,

sem deixar de incluir a sua análise crítico-reflexiva. Logo, a “profissionalização é uma forma de representar a profissão como processo contínuo/descontínuo ao longo da história da docência” (Ramalho; Nuñez, 2008, p. 4).

Quanto à profissionalização do Professor do ensino religioso, a formação superior é o caminho mais adequado. Diante disso, surgem as implicações em torno do curso que habilitará o profissional do ER, pois, além das diretrizes curriculares não serem unificadas no país, a formação e os processos de admissão dos profissionais para a disciplina não são bem definidos, mas seguem a autonomia de cada Secretaria Estadual de Educação o que torna o processo generalizado. Além disso, o Art. 33 da LDB abre a possibilidade para que os conteúdos sejam definidos pelas instituições religiosas (Amaral; Oliveira; Souza, 2017).

A esse respeito, em 2017, o ex-deputado Jean Willys (PSOL-RJ), através do projeto de Lei nº 9.208/2017, sugeriu que a disciplina de ER fosse ministrada por professores com diploma de Licenciatura em Ciências da Religião, Ciências Sociais, História, Filosofia ou outras áreas que tenham relação com o fenômeno religioso, porém existe uma carência de cursos de Licenciatura em Ciências da Religião no País. Diante disso, o que se percebe é que os professores admitidos para o ER têm as mais variadas formações em nível superior e, em geral, são admitidos de forma improvisada, com o objetivo de cobrir uma lacuna existente nas redes municipais e estaduais de ensino no país (Saraiva; Farias, 2021).

Entretanto, nos estados onde existem cursos específicos de formação para o ER, Kelin e Junqueira (2011, p. 367) afirmam que essa formação segue os mesmos passos das demais áreas de conhecimento [...] assegurando aos seus egressos os direitos concernentes aos profissionais da educação e disponibilizando à sociedade brasileira uma formação para a cidadania, que integra o estudo do fenômeno religioso na pluralidade cultural, buscando o pleno desenvolvimento de seus educandos.

Os autores demonstram que os cursos analisados não estão vinculados a uma religião e estão cumprindo a responsabilidade social que o ensino exige, evitando o proselitismo e garantindo a diversidade cultural. Concluímos, portanto, que tais cursos de formação, específicos para os professores de Ensino Religioso, são necessários e imprescindíveis para a “garantia dos princípios de uma cidadania plena” e, conseqüentemente, do respeito à dignidade da pessoa humana.

Sendo assim, cabe um olhar para a profissionalização e para a formação docente como elementos agregadores que tem como fim um processo de autonomia, pois, apesar das imposições externas, o professor tem a capacidade de refletir e decidir-se pelo cumprimento ou não do que lhe foi imposto de forma consciente e responsável. Conforme Contreras (2012) a autonomia docente

coopera com o trabalho do professor, trazendo dignidade e auxiliando, inclusive, na construção da sua identidade profissional. Isso porque, conforme os PCNs (1997, p. 59), a autonomia do professor se refere a “uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos”. A esse respeito Petroni (2008, p. 60) descreve assim um sujeito autônomo:

seria aquele que se percebe no mundo, que se torna ator e autor de sua história, consciente de que não está sozinho, mas tem a sua singularidade, vendo-se como diferente e aprendendo com essas diferenças. Ele sabe conversar, refletir, dialogar, dispõem-se a ouvir os outros e sabe que os seus atos também têm influência sobre esses outros sujeitos, com quem estabelece relações.

Dessa forma, compreendemos que o professor de ER, em toda a sua vivência e em seu desenvolvimento profissional, constrói e é construído através das relações que estabelece dentro dos seus contextos. Entendemos que é a partir dessas relações e da profissionalização, que ele adquire habilidades para atuar no seu cenário com tomadas de decisões próprias, de forma consciente, crítica e responsável. Ante o exposto, importa que discutamos sobre a formação desse profissional na educação básica.

No contexto brasileiro, Junqueira (2011) afirma que o Ensino Religioso no Brasil teve seu início como o ensino da religião, feito através dos evangelismos e catequeses, e isso como parte dos acordos estabelecidos entre coroa e Sumo Pontífice. Na atual proposta para o Ensino Religioso, não se tem mais a figura de um professor voluntário, catequético ou que difunda seus dogmas religiosos. Esse novo contexto exige um professor que seja orientado pelas exigências da lei e que saiba entender, respeitar e manter um equilíbrio na diversidade religiosa do nosso país.

Portanto, um professor bem formado é aquele que sabe conduzir seu aluno a pensar, que é capaz de rever conceitos e paradigmas ultrapassados no contexto social atual e que tenha uma prática reflexiva, embasada nos seus aportes teóricos de formação e também em suas vivências nas leituras, que seja estimulado a prosseguir na sua formação continuada e a influenciar outros na sua visão de mundo e no seu modo de ser (Firmino, 2012). Em resumo, suas práticas devem refletir positivamente não somente nas vivências acadêmicas do alunado, as sobretudo em suas experiências de socialização com o outro e suas possíveis diferenças.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento profissional docente é um campo vasto e bem diversificado e, através dessa pesquisa, mostramos como a profissionalização do docente de Ensino Religioso se torna fundamental para assegurar qualidade no trabalho em sala de aula. É certo que uma pesquisa, com todas as suas peculiaridades, é um universo bem desafiador ao pesquisador iniciante, pelo conjunto de atividades a serem desenvolvidas, tais como investigar o assunto e compreendê-lo, buscar as informações em diversas fontes, compará-las e, ao mesmo tempo, assumir uma postura crítica frente aos achados, para finalmente construir o entendimento do objeto de estudo.

Neste estudo investigativo, contamos com o apoio de um referencial teórico para sustentar o posicionamento do autor e correlacionar as narrativas dos interlocutores, afim de alcançar os objetivos propostos e previamente elaborados. Essa pesquisa teve como objetivo geral analisar, na construção da profissionalização docente, as implicações das concepções religiosas assumidas pelo professor do Ensino Religioso na prática pedagógica da educação básica (EB).

O interesse em estudar essa temática surgiu da necessidade de compreender como ocorre o desenvolvimento profissional dos docentes de Ensino Religioso, identificando os saberes construídos, os processos formativos e como eles contribuem para a sua prática pedagógica na escola. Visando contribuir para um repensar sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Ensino Religioso, o pesquisador, por meio dos dados coletados e das análises, propõe a construção de novos saberes e a ressignificação da prática pedagógica na escola, também fomenta reflexões e a produção de conhecimentos relacionados à temática, com o intuito de que possibilitem a ascensão de novos saberes para a compreensão e a reflexão sobre a prática docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CONTRERAS, J.. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FIRMINO, E. P.. **Palavras, fé poder**. São Paulo: Pontes, 2012.

GORZONI, S. de P.; DAVIS, C.. **O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes**. *Cafajeste. Pesqui.*, São Paulo, v. 47, n. 166, pág. 1396-1413, dezembro de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401396&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 mar. 2021.

JUNQUEIRA, S. R. A.; RODRIGUES, E. M. F.. (2014). A formação

do professor de Ensino Religioso: o impacto sobre a identidade de um componente curricular. **Revista Pistis Praxis**. 6. 587. 10.7213/revistapistispraxis.06.002.DS10.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L.. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 46, n. 9, p. 1-13, 10 sep. 2008.

PEREIRA BRANDAO, A. A.; LACERDA JORGE, A.. **A recente fragmentação do campo religioso no Brasil: em busca de explicações**. rev. estud. soc. Bogotá, n. 69, pág. 79-90, julho de 2019. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2019000300079&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jan. 2021.

PETRONI, A. P.. **Autonomia de professores: um estudo da perspectiva da psicologia**. Universidade Católica de Campinas: Campinas, 2008.

RODRIGUES, J. M. C.. **Construindo a profissionalização docente**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

SARAIVA, A. M.. **É preciso ir tocando em frente. Ser professor no ensino religioso: trajetórias de formação e atuação profissional na escola**. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/pesquisarItemPublico.jsf;jsessionid=A54188FEA959BAF3B0097098F0BB6682.sidueces1>. Acesso em 27 fev. 2021.

A COMÉDIA DA TRADUÇÃO: PÍRAMO E TISBE EM DUAS TRADUÇÕES BRASILEIRAS DE *SONHO DE UMA NOITE DE VERÃO*¹

Arilson Sampaio dos Santos²

Tiago Marques Luiz³

INTRODUÇÃO

Dentre as obras cômicas de William Shakespeare, *Sonho de uma Noite de Verão* (doravante, *SNV*) se destaca por articular, com leveza e complexidade, diferentes planos narrativos, tons estilísticos e registros linguísticos, oferecendo um rico campo de estudo para os tradutores e estudiosos da tradução. Este trabalho propõe uma análise comparativa das traduções Barbara Heliodora (2016) e Beatriz Viégas-Faria (2011) da cena de “Píramo e Tisbe” em *SNV* (ato V, cena 1), encenada pelos artesãos como um pastiche de tragédia clássica. A edição do texto-fonte adotada é a organizada por Jonathan Bate e Eric Rasmussen (2022), estabelecida principalmente com base no Segundo Quarto (1619), com referências ao Primeiro Quarto (1600) e ao Primeiro Fólio (1623), incorporando correções cênicas e escolhas editoriais que equilibram fidelidade textual e clareza dramática. A cena é particularmente significativa por condensar a comicidade verbal, a paródia de formas literárias e o uso consciente do metateatro, elementos que colocam à prova a competência dos tradutores em lidar com diferentes registros linguísticos e cênicos.

A pesquisa está ancorada em estudos sobre a tradução do humor, que exigem não apenas precisão semântica, mas também atenção ao contexto cultural e ao efeito pretendido sobre o público-alvo. Para fundamentar essa reflexão, este trabalho adota como eixo central as contribuições de Dirk Delabastita (1993), cujos estudos sobre trocadilhos, ambiguidades e jogos de linguagem oferecem

1 Este trabalho é produto do projeto de iniciação científica voluntária intitulado “Entre o verbo e o traço: o humor de *Sonho de uma Noite de Verão* nas adaptações gráficas”, sob a orientação do Prof. Dr. Tiago Marques Luiz.

2 Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal da Grande Dourados (2023). Graduando em Letras Português/Literatura na Universidade Federal da Grande Dourados.

3 Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia (2019). Professor adjunto na Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: tiagolui@ufgd.edu.br.

uma tipologia sistematizada para analisar a tradução do humor verbal, bem como os procedimentos da estilística comparada de Vinay e Darbelnet (1995), que permitem uma análise das soluções linguísticas adotadas, especialmente quanto às estratégias de equivalência, modulação e adaptação.

Ao final, espera-se demonstrar que a tradução do humor em Shakespeare no Brasil envolve não apenas decisões linguísticas e estilísticas, mas também opções performativas e culturais, que situam o tradutor como um mediador entre mundos linguísticos, estéticos e teatrais.

A encenação de *Píramo e Tisbe* em *SNV*

SNV é frequentemente considerada uma das obras mais emblemáticas do duplo olhar de Shakespeare, característica que, segundo Bate e Rasmussen (2022, p. 359) define tanto sua poética quanto sua visão de mundo. Filho de seu tempo, Shakespeare transita entre opostos: cidade e campo, tragédia e comédia, verso e prosa, razão e imaginação. Essa tensão se manifesta com especial clareza no contraste entre os dois espaços simbólicos da peça – a cidade de Atenas, marcada pelas convenções sociais, e a floresta encantada, espaço de sonho, desordem e transformação. Nesse sentido, *SNV* celebra o pensamento mágico, entendido não como irracionalidade, mas como uma forma poética e simbólica de dar sentido a experiências humanas fundamentais como o amor, o desejo e o desconhecido.

O humor e a comicidade da peça, especialmente concentrados na cena de *Píramo e Tisbe*, encenada pelos artesãos, devem ser compreendidos à luz dessa lógica de duplicidade e metamorfose. Como afirmam Bate e Rasmussen (2022, p. 359), é na figura de Bottom – simultaneamente, mau ator e gênio cômico – que esse potencial se realiza com maior força: sua transformação em asno e seu “raro sonho” traduzem a capacidade infantil (e teatral) de suspender a descrença (COLERIDGE, 2014⁴) e, por meio do riso, acessar o estranhamento poético do mundo. É nesse espaço liminar, entre o grotesco e o sublime, que se inscreve a cena analisada neste trabalho.

Shakespeare rompe com o modelo tradicional da comédia aristocrática ao redistribuir o foco dramático entre personagens de origens sociais e registros discursivos distintos (referência). Como aponta Ryan (2009, p. 81), a peça constrói uma “visão dramática multifacetada”⁵ por meio da interação contínua de três

4 A suspensão da descrença, conceito cunhado pelo poeta Samuel Taylor Coleridge, refere-se ao pacto implícito entre o autor e o leitor (ou espectador) no qual este aceita temporariamente elementos fantásticos ou inverossímeis da narrativa, em troca de uma experiência estética significativa. Na peça de Shakespeare, ela é essencial para a aceitação de elementos como fadas e metamorfoses (como a transformação de Bottom em um homem com cabeça de burro). O público embarca nesse mundo sobrenatural, permitindo que o humor, o romance e a crítica social da peça se desenvolvam sem questionamentos realistas.

5 “manifold dramatic vision”. Todas as traduções de língua estrangeira são de nossa autoria.

grupos incongruentes: os aristocratas, os seres sobrenaturais e os artesãos. Até então, personagens das classes populares apareciam apenas como alívios cômicos acessórios ao enredo nobre. Nessa peça, no entanto, os protagonistas aristocráticos são “duplamente deslocados”⁶ do centro da ação (RYAN, 2009, p. 84).

Essa redistribuição não ocorre por via discursiva direta, mas por um gesto formal: um quinto ato inteiro, sem função narrativa essencial, é dedicado à apresentação burlesca de *Píramo e Tisbe*. Como destaca Ryan (2009, p. 85), trata-se de “um feito de forma, não um produto de persuasão”⁷. A comédia dentro da comédia transforma a celebração nobre em paródia trágica e coloca os artesãos no centro da cena, enquanto os aristocratas são reduzidos à condição de espectadores periféricos (RYAN, 2009, p. 86).

A peça dos artesãos espelha de maneira distorcida os temas da peça principal – amor trágico, desejo frustrado, mal-entendidos – sob uma chave grotesca e ridicularizada (RYAN, 2009, p. 98). Para além da comicidade grosseira, ela carrega uma crítica à hierarquia teatral e ao monopólio cultural da elite. A inversão formal é também significativa: enquanto os artesãos falam em verso, os nobres comentam em prosa (RYAN, 2009, p. 100), desestabilizando a associação entre forma elevada e classe elevada.

Além disso, a sátira desmonta os ideais do amor romântico. Segundo Ryan (2009, p. 99), o interlúdio burlesco revela “o desencanto com as ilusões tirânicas do amor romântico e o pernicioso discurso poético que as alimenta”⁸ (RYAN, 2009, p. 99). O que poderia ter sido tragédia se torna farsa, isto é, a tragédia é evitada, e o riso funciona como instrumento de crítica e desmistificação.

Marlene Soares dos Santos também destaca que o amor romântico é o grande motor da ação nessas comédias, impulsionado por múltiplas histórias de amor entrelaçadas (2016, p. 23–24). Os casais em conflito – Teseu e Hipólita, Oberon e Titânia, Hérnia e Lisandro, Helena e Demétrio – revelam dissonâncias afetivas que desafiam o ideal romântico, ao passo que as figuras femininas assumem posturas ativas em oposição aos homens (SANTOS, 2016, p. 26). Já as figuras masculinas mais interessantes pertencem aos enredos secundários, como os artesãos, que representam um olhar popular, ingênuo e autoconsciente sobre a trama principal (SANTOS, 2016, p. 29).

A peça também se encaixa na estrutura do “drama do mundo verde”, conforme proposta de Northrop Frye (apud SANTOS, 2016, p. 38): a ação se transfere do mundo normativo para um espaço de transformação – o bosque – e retorna modificada à realidade. Contudo, o retorno à ordem não é completamente

6 “doubly displaced”

7 a feat of form, not a product of persuasion

8 disenchantment with the tyrannical delusions of romantic love and the pernicious poetic discourse that feeds them

restaurador. Santos (2016, p. 43) observa que Shakespeare “brinca com as expectativas” e nem sempre entrega um final plenamente feliz. A justaposição entre o casamento ducal e a peça grotesca dos artesãos tensiona a harmonia aparente, abrindo espaço para ambiguidades. Para Hugh Grady (2009), essa paródia atua como metateatro, desmontando os códigos dramáticos e expondo os mecanismos do fazer teatral. Elementos como “Parede” e “Raio de Luar” são personificações que ironizam os próprios recursos alegóricos da peça principal (GRADY, 2009, p. 237). O resultado é um “grau zero”⁹ do drama”, no qual os ensaios, erros, figurinos e improvisações explicitam a construção da cena, produzindo um efeito metaestético que convida o espectador à consciência crítica (GRADY, 2009, p. 239).

Peter Holland (1995) observa que a paródia da tragédia de Píramo e Tisbe é eficaz por si só: o riso não depende da fonte, mas da forma risível da encenação. “O resultado paródico é engraçado por si só”¹⁰, observa o crítico, acrescentando que o público comum “parece ter menos dificuldade que os estudiosos em perceber que *Píramo e Tisbe* tem um significado complexo e poderoso dentro de *Sonho de uma noite de verão*”¹¹ (HOLLAND, 1995, p. 85). Ao caricaturar os métodos do teatro convencional, a cena permite que o público ignore a ameaça velada que ela lança sobre as tragédias evitadas pelos protagonistas (HOLLAND, 1995, p. 93).

Mesmo com sua execução precária e sua linguagem antiquada, a peça dos artesãos não perde sua força crítica – a sátira é, portanto, também um ato de resistência simbólica. Os malapropismos e a artificialidade da linguagem dos artesãos desorganizam qualquer expectativa de verossimilhança, contribuindo para a “sensação crescente de desordem linguística (dentre outras)”¹² (BLOOM, 2010, p. 48). Essa cena funciona como epílogo cômico e, ao mesmo tempo, como um espelho crítico do próprio teatro e das ilusões românticas da peça. Sua comicidade expõe os mecanismos dramatúrgicos e desmonta, com humor, as convenções do amor idealizado.

Com isso, Harold Bloom (2010), reforça que a encenação de *Píramo e Tisbe* é uma alegoria burlesca da peça principal, como também sugere que essa performance cômica de uma história trágica “sugere o que poderia ter acontecido com os personagens de *SVN*, bem como a total frivolidade do apaixonar-se” (BLOOM, 2010, p. 120)¹³.

9 Zero degree

10 The resultant parodic form was itself funny.

11 appear to have less difficulty than scholars in recognizing that ‘Pyramus and Thisbe’ has a complex and powerful meaning within *A Midsummer Night’s Dream*

12 “The frequent malapropisms of the rude mechanicals’ dialogue also add to our growing sense of linguistic (and other) disorder”

13 “suggests what might have happened to the people in *A Midsummer Night’s Dream* as well as the frivolity of the whole business of falling in love” (BLOOM, 2010, p. 120).

Por fim, a peça dentro da peça funciona como alegoria imperfeita e consciente do próprio teatro. Ela duplica, ironiza e desmonta os dispositivos da comédia e do amor romântico, operando como comentário crítico sobre a teatralidade da experiência amorosa. Assim, *SNV* se afirma não apenas como comédia encantada, mas como reflexão lúcida e autorreflexiva sobre o fazer teatral.

A consciência metateatral que permeia *SNV*, especialmente concentrada na cena de Píramo e Tisbe, evidencia um tipo de humor que não se restringe ao riso fácil, mas que opera em camadas – parodiando formas, desmontando expectativas e revelando as convenções do próprio teatro.

O humor shakespeariano em tradução

Delabastita (1993, p. 20) propõe compreender a tradução como uma operação de recodificação tripla – linguística, cultural e textual – que obriga o tradutor a operar simultaneamente nesses três planos. No cerne desse processo, está a noção de *anisomorfia linguística*, isto é, a assimetria estrutural entre línguas naturais. As línguas diferem não apenas no vocabulário e na gramática, mas também nos modos de articular o pensamento, nos sistemas de categorização do mundo, nas convenções pragmáticas e nos recursos estilísticos disponíveis, alterando profundamente a concepção de fidelidade tradicionalmente associada à tradução (Delabastita, 1993, p. 26). Em lugar de uma fidelidade literal ou formal, impõe-se uma fidelidade funcional, orientada pela busca do efeito comunicativo equivalente, da intenção discursiva e da estrutura relacional do texto em sua nova cultura de recepção.

Quando se considera a tradução do humor, os desafios do processo tradutório são ainda mais acentuados. Delabastita (1993, p. 76) entende o humor linguístico como a exploração deliberada das ambiguidades e coincidências formais do sistema linguístico – fenômenos como homônímias, polissemias, trocadilhos fonológicos e jogos sintáticos. Esses recursos, sendo altamente contextuais e linguisticamente marcados, resistem à simples transferência e exigem do tradutor não apenas conhecimento técnico, mas também engenho criativo.

Além disso, o humor é dependente de múltiplos fatores contextuais: o horizonte de expectativas do receptor, o repertório intertextual disponível, as normas de aceitabilidade da cultura-alvo, e as convenções do gênero textual em questão (cf. Delabastita, 1993, p. 252). Assim, a construção e a recepção do humor não estão ancoradas exclusivamente no texto, mas em um campo de pressupostos, inferências e valores culturais compartilhados.

Partindo da concepção de tradução como recodificação linguística, cultural e textual (Delabastita, 1993, p. 20), é evidente que o humor shakespeariano desafia cada uma dessas dimensões. A anisomorfia das línguas torna-se particularmente

incisiva quando o texto original se apoia em jogos fonológicos, polissemias e ambiguidades contextuais próprias do inglês do século XVI (Delabastita, 1993, p. 26). Esses elementos frequentemente não encontram equivalente direto na língua de chegada, o que obriga o tradutor a reconstruir os efeitos, e não as formas.

No caso específico de Shakespeare, o humor é marcado por uma cultura teatral e linguística que hoje se apresenta temporal e ideologicamente distante. As referências sociais, os jogos cortesãos, os ditos populares, os valores morais e até mesmo o conhecimento mitológico e religioso mobilizados pelo autor dependem de um contexto cultural que não é mais compartilhado pelo público contemporâneo, muito menos por leitores de outras línguas. Traduzir Shakespeare é, portanto, traduzir um modo de ver, rir e dizer o mundo –o que exige, como sintetiza Delabastita (1993, p. 341), não apenas competência linguística, mas imaginação criativa e sensibilidade cultural.

A tradução do humor verbal, especialmente dos trocadilhos, representa um dos maiores desafios da prática tradutória. Para lidar com esse fenômeno, Dirk Delabastita (1993) propôs oito estratégias que orientam a tradução de jogos de palavras. A primeira consiste em manter o trocadilho original com base na mesma classe de jogo linguístico (pun → pun), e a segunda, em substituí-lo por outro tipo de trocadilho (pun → pun, outra classe). Há ainda casos em que o trocadilho é traduzido de forma neutra, eliminando o jogo verbal (pun → non-pun), ou substituído por outro recurso retórico, como uma metáfora ou aliteração (pun → rhetorical device). Quando não há tentativa de substituição, o trocadilho pode simplesmente ser omitido (pun → zero). Outra possibilidade é a utilização de técnicas editoriais, como notas de rodapé, para explicar o jogo de palavras ao leitor (pun → editorial techniques). Além disso, o tradutor pode compensar a perda do trocadilho em outro ponto do texto (pun → pun in different location) ou buscar manter o efeito estilístico e humorístico em outro trecho, mesmo sem criar um novo trocadilho (pun → non-pun with compensation elsewhere).

Complementando essa abordagem específica do humor, os procedimentos técnicos de Jean-Paul Vinay e Jean Darbelnet (1995) oferecem um modelo mais geral para decisões tradutórias. Eles propõem sete procedimentos, divididos entre tradução direta (empréstimo, calque e tradução literal) e oblíqua (transposição, modulação, equivalência e adaptação). Esses procedimentos ajudam o tradutor a lidar com diferenças linguísticas, estruturais e culturais entre as línguas envolvidas.

Enquanto Delabastita (1993) fornece estratégias voltadas à recriação do humor verbal, Vinay e Darbelnet (1995) oferecem ferramentas para compreender escolhas tradutórias mais amplas. A articulação entre esses dois referenciais permite análises mais completas de traduções literárias, especialmente na avaliação de como o tradutor equilibra sentido, estilo e efeito junto ao público-alvo.

Um esboço de metodologia

O foco da análise recai sobre os mecanismos de tradução do humor verbal nesse trecho, que caracterizam a encenação metateatral dos artesãos. A análise será orientada por dois eixos teóricos complementares: (1) as estratégias de tradução do humor verbal segundo Delabastita (1993), que permitem classificar a forma como o jogo de palavras é tratado no processo tradutório; (2) os procedimentos da estilística comparada propostos por Vinay e Darbelnet (1995), utilizados para descrever tecnicamente as operações linguísticas de transposição entre os sistemas. A análise buscará identificar se o efeito humorístico foi mantido, transformado ou suprimido nas traduções, observando os recursos linguísticos e discursivos mobilizados por cada tradutor na reconstrução do humor verbal. Serão examinadas as estratégias empregadas para lidar com jogos de palavras, ambiguidade e comicidade metateatral, levando em conta os efeitos de sentido produzidos no texto de chegada em relação ao texto de partida.

Cada fragmento será lido em seu contexto dramaturgico e linguístico, levando em conta sua função na cena e seu efeito cômico. As notas explicativas da edição de 2022 serão incorporadas à análise para fundamentar interpretações sobre o sentido original e os mecanismos de humor empregados por Shakespeare.

Por fim, os dados observados serão sintetizados em uma leitura comparativa, destacando os contrastes entre as abordagens tradutórias, as regularidades nos procedimentos adotados por cada tradutora e os efeitos pragmáticos gerados. O objetivo será mostrar como diferentes posturas tradutórias se articulam com diferentes modos de reencenar o humor de Shakespeare em português.

Análise comparativa das traduções

A tradução do humor verbal na cena de Píramo e Tisbe exige uma abordagem que vá além da correspondência lexical ou sintática. Nesse contexto, a combinação das estratégias de tradução de trocadilhos propostas por Delabastita (1993) com os procedimentos de transposição delineados por Vinay e Darbelnet (1995) oferece um quadro teórico sólido para a análise comparativa das versões da cena. Essa perspectiva possibilita reconhecer os jogos de linguagem não apenas como desafios linguísticos, mas também como operações simbólicas que requerem uma recriação criativa no texto de chegada.

Quadro 1: primeiro excerto

Excerto 1: Prólogo (Shakespeare, 2022, p. 398)	Beatriz Viégas-Faria (Shakespeare, 2011, p. 67)	Barbara Heliodora (Shakespeare, 2016, p. 374)
<p>PROLOGUE: If we offend, it is with our good will. That you should think, we come not to offend, But with good will. To show our simple skill, That is the true beginning of our end. Consider then, we come but in despite. We do not come as minding to content you, Our true intent is. All for your delight We are not here. That you should here repent you, The actors are at hand; and by their show, You shall know all that you are like to know</p>	<p>Prólogo – Se ofendermos a alguém, é com a nossa maior boa vontade. Que os senhores e as senhoras devem pensar, que até aqui viemos, não para ofender, mas com a maior boa vontade. Mostrar nossas simples habilidades, esse é verdadeiramente o motivo do nosso fim. Levem em consideração, portanto, que aqui viemos, pois, contra a nossa vontade. Não viemos no intuito de agradar-lhes, nossa intenção é verdadeiramente esta. Para dar-lhes tudo para o seu deleite, não estamos aqui. Para que os senhores arrependam-se de aqui estar, os atores estão prontos; e, por sua apresentação, os senhores vão ficar sabendo tudo que os senhores vão ficar sabendo.</p>	<p>PRÓLOGO: Se ofendemos, é de todo coração; Não pensem que viemos ofender, Mas contentes; pois mostrar nosso talento Esse é o princípio desse nosso fim. Creiam, pois, que aqui estamos por desprezo. Não pensem que viemos pra agradá-los, Pois é o que queremos. Pro seu prazer Não estamos aqui. Pra entristecê-los Eis os atores. Pelo que farão Saberão tudo o que há para saber.</p>

Fonte: elaboração pelos autores

O prólogo recitado por Quince no início da encenação de Píramo e Tisbe constitui um dos momentos de maior engenhosidade cômica em *SNV*. Shakespeare compõe esse monólogo como uma paródia dos discursos solenes de apresentação que precediam tragédias clássicas, convertendo-o em um festival de contradições, pontuação equivocada, redundâncias e falhas comunicativas. Nas palavras de Delabastita (1993), trata-se de um uso deliberado do “*punning as failure*”, ou seja, de trocadilhos, ambiguidades e jogos de linguagem que parodiam a própria tentativa de eloquência. As notas da edição crítica de Bate e Rasmussen (2022) revelam que os sentidos do texto se desorganizam justamente por conta de pontuações mal colocadas – como em “*our true intent is. All for your delight / We are not here*”, em que a interrupção transforma um enunciado coerente em frases opostas. Esse tipo de desarticulação não é acidental: é um recurso dramático que reforça a inabilidade retórica do personagem e antecipa a precariedade da performance que se seguirá.

Ao comparar as traduções de Viégas-Faria (2011) e Heliodora (2016), observa-se que ambas adotam caminhos distintos para lidar com esse desafio tradutório. Viégas-Faria opta por um registro que suaviza os tropeços sintáticos do original. Sua versão recompõe a lógica da fala, garantindo fluidez à leitura, mas, ao fazer isso, suprime parte do efeito cômico derivado da inépcia verbal

de Quince. A ausência de pausas mal colocadas, a correção das inversões e a escolha de conectores que esclarecem o texto aproximam a tradução de uma reformulação lógica – procedimento que se alinha às estratégias de modulação e transposição descritas por Vinay e Darbelnet (1995). No entanto, essas escolhas reduzem a força paródica do fragmento, pois corrigem exatamente os elementos que, no original, marcam a quebra entre forma e função.

Em contraste, Heliadora opta por preservar a estrutura errática e paradoxal do prólogo. Sua tradução mantém o paralelismo ambíguo, recria os efeitos de pontuação problemática por meio de pausas e quebras inesperadas, e enfatiza as contradições discursivas como recurso expressivo. Ao verter “We come but in despite” como “aqui estamos por desprezo”, Heliadora preserva o sentido original de despite como “malícia” ou “desdém”, enquanto Viégas-Faria suaviza para “contra a nossa vontade”. A primeira opção reitera a ironia involuntária do texto e amplifica o efeito de inadequação; a segunda racionaliza o enunciado, tornando-o mais inteligível, porém menos cômico. A fidelidade de Heliadora, nesse caso, não está vinculada à literalidade, mas à recriação funcional do efeito: sua tradução opera com equivalência e adaptação –estratégias que, segundo Vinay e Darbelnet (1958), permitem preservar a carga pragmática do texto mesmo com alterações formais. Além disso, sua opção por manter os jogos de linguagem e os tropeços lógicos aproxima-se da estratégia pun → pun proposta por Delabastita (1993), enquanto Viégas-Faria recorre a estratégias como pun → non-pun ou mesmo pun → zero, resultando em uma versão mais clara, porém menos cômica.

Quadro 2: segundo excerto

Excerto 2: A fala do Muro (Shakespeare, 2022, p. 399)	Beatriz Viégas-Faria (Shakespeare, 2011, p. 68)	Barbara Heliadora (Shakespeare, 2016, p. 376)
WALL [SNOUT] In this same interlude it doth befall That I, one Snout by name, present a wall. And such a wall, as I would have you think, That had in it a crannied hole or chink, Through which the lovers, Pyramus and Thisbe, Did whisper often, very secretly.	Muro – Neste exato interlúdio cai muito bem que eu, uma Chaleira de nome, represente um Muro. E um muro tal que vou fazê-los pensar que teria ele uma fenda, ou uma racha, através da qual os amantes, Píramo e Tisbe, sussurravam muitas vezes, muito em segredo.	MURO: Neste interlúdio acontece, aqui juro, Que eu, Bicudo, represento o muro. E esse muro que eu sou, fiquem sabendo, Tinha uma fresta ou buraquinho horrendo Por onde Píramo e Tisbe, amantes, Vinham sempre falar por uns instantes.

Fonte: elaboração pelos autores

A fala de Snout, ao se apresentar como o Muro no interlúdio de Píramo e Tisbe, é construída por Shakespeare como mais um exemplo do humor metateatral e da artificialidade assumida pela trupe de artesãos. O personagem

explica, com ênfase redundante, que representará um muro com uma fresta por onde os amantes trocavam juras de amor – explicação cômica justamente por ser desnecessária à cena, já que o corpo do ator em cena cumpre esse papel de forma escancarada. Trata-se, portanto, de uma quebra da ilusão dramática, conduzida por um discurso que mistura solenidade paródica e literalidade burlesca. Ao traduzirem esse trecho, Viégas-Faria (2011) e Bárbara Heliadora (2016) adotam caminhos bastante distintos, revelando abordagens contrastantes tanto em relação à forma quanto ao efeito.

Viégas-Faria opta por uma tradução em prosa, com tom explicativo e vocabulário direto. A escolha de “Chaleira” como nome do personagem revela uma tentativa de adaptar culturalmente o nome Snout, buscando um termo popular e risível – procedimento que se alinha à adaptação, segundo Vinay e Darbelnet (1958). A estrutura sintática da fala também é reorganizada para garantir clareza e fluência, o que evidencia o uso de modulação e transposição, uma vez que o tradutor ajusta o foco da frase e transforma construções poéticas em enunciados mais informativos. Em termos de Delabastita (1993), observa-se uma predominância de estratégias como pun → non-pun, dado que o texto original possui jogos de ambiguidade entre ator e personagem, entre literalidade e função dramática, que são atenuados ou suprimidos na versão em português.

Por outro lado, Heliadora adota uma tradução em versos rimados, aproximando-se da cadência poética do original. Seu tom é deliberadamente cômico e anacrônico, com escolhas como “buraquinho horrendo” e rimas imperfeitas que contribuem para o efeito burlesco. Essa opção revela o uso de equivalência e adaptação criativa, conforme os procedimentos de Vinay e Darbelnet, pois recria a função estética e cômica da fala original mesmo com alterações formais significativas. Além disso, ao manter a estrutura de versos, Heliadora conserva o caráter performativo da fala e recria o descompasso entre a linguagem elevada e o conteúdo trivial – aspecto fundamental da comicidade shakespeareana nessa cena. Em termos de Delabastita, sua tradução se aproxima da estratégia pun → pun (outra classe), pois, embora não preserve os mesmos jogos sonoros ou sintáticos do original, recompõe seu efeito de forma funcional.

Quadro 3: terceiro excerto

<p>Excerto 3: A fala do Leão (Shakespeare, 2022, p. 400)</p>	<p>Beatriz Viégas-Faria (Shakespeare, 2011, p. 70)</p>	<p>Barbara Heliodora (Shakespeare, 2016, p. 378)</p>
<p>LION [SNUG] You, ladies, you, whose gentle hearts do the fear The smallest monstrous mouse that creeps on floor, May now perchance both quake and tremble here, When lion rough in wildest rage doth roar. Then know that I, one Snug the joiner, am A lion fell, nor else no lion's dam, For if I should as lion come in strife Into this place, 'twere pity on my life.</p>	<p>Leão – Vós, senhoras, vós cujos corações gentis temem o menor dos monstruosos camundongos correndo no piso, podeis aqui e agora, porventura, tremer e estremecer quando o bravo leão bradar leonino em rugido selvagem, em raiva cega. Pois saibam que eu, por ser Justinho, o marceneiro, sou um leão feroz, e de modo algum uma leonina mamãe de leõezinhos; pois se eu, como leão, tivesse de entrar em combate aqui neste lugar, as senhoras teriam de ter pena de minha vida</p>	<p>LEÃO Senhoras, cujos corações têm medo De um monstro de um ratinho pelo chão, É possível que tremam e sacudam Quando rugir este leão selvagem. Mas eu sou só Justinho, o marceneiro, Nem leão, nem leoa, a sua mãe. Se eu fosse um leão mesmo, fera brava, Vivo deste lugar não escapava.</p>

Fonte: elaboração pelos autores

A fala de Snug, o marceneiro que interpreta o Leão na peça *Píramo e Tisbe*, sintetiza de modo exemplar os mecanismos cômicos que estruturam o interlúdio burlesco encenado pelos artesãos em *Sonho de uma Noite de Verão*. O humor emerge do descompasso entre a função performativa – causar medo – e o excesso de explicações prévias que eliminam qualquer possibilidade de susto. O Leão, antes mesmo de rugir, avisa que é apenas um ator, e sua ferocidade é neutralizada pelo receio de ser mal interpretado pelo público. Esse excesso de cautela revela um humor autodepreciativo que ridiculariza tanto o personagem quanto a encenação como um todo.

A ironia textual é intensificada por expressões ambíguas ou hiperbólicas, apontadas nas notas da edição crítica de Bate e Rasmussen (2022). O adjetivo monstrous, por exemplo, pode ser lido como “assustador” ou “enorme”, o que torna ainda mais absurda a comparação entre o pequeno rato e o leão. Já rough e fell –traduzidos como “selvagem” e “feroz” –ampliam o exagero cômico da ameaça, enquanto a menção à lion's dam (“mãe do leão”) acrescenta um elemento burlesco à caracterização do personagem, que afirma não ser nem mesmo uma leoa. As notas ainda sugerem a possibilidade de um trocadilho implícito entre beast e best, reforçando o caráter lúdico e desajeitado da linguagem empregada.

Na tradução de Beatriz Viégas-Faria (2011), observa-se uma tentativa de manter a estrutura e o vocabulário do original com relativa fidelidade, o que, por vezes, compromete a leveza da cena. Expressões como “porventura”, “de modo algum” e “as senhoras teriam de ter pena de minha vida” resultam numa construção sintática mais formal e densa, que dificulta a fluidez da comicidade. Identifica-se aqui o predomínio da tradução literal, conforme categorizada por Vinay e Darbelnet

(1958), além do uso de modulação explicativa, que reformula o ponto de vista sem recriar com a mesma eficácia o tom cômico do original. Em termos de Delabastita (1993), trata-se de uma estratégia do tipo pun → non-pun, com perda parcial do jogo verbal e da incongruência que sustentam o humor da cena.

A versão de Bárbara Heliodora (2016), por outro lado, adota estratégias de modulação e equivalência idiomática, recriando de forma mais natural o efeito pretendido por Shakespeare. Ao afirmar “Nem leão, nem leoa, a sua mãe”, a tradutora condensa com ritmo e humor a referência à *lion's dam*, demonstrando domínio da dimensão performativa do texto. A frase final – “Vivo deste lugar não escapava” – conserva a ironia trágico-cômica da ideia de que, se acreditassem que ele é mesmo um leão, sua vida estaria em risco. Ao fazer isso, Heliodora não apenas traduz palavras, mas recompõe os efeitos dramáticos e os mecanismos cênicos de humor presentes no original. Sua tradução se aproxima da estratégia pun → pun (outra classe), ao preservar o efeito humorístico por meio de jogos de linguagem culturalmente adequados à língua de chegada.

Ambas as tradutoras enfrentam o desafio de reconstituir a ambiguidade lexical e o humor de incongruência presentes no texto-fonte.

Quadro 4: quarto excerto

Excerto 4: a fala de Píramo (Shakespeare, 2022, p. 401)	Beatriz Viégas-Faria (Shakespeare, 2011, p. 72)	Barbara Heliodora (Shakespeare, 2016, p. 380-381)
<p>PYRAMUS [BOTTOM] Sweet Moon, I thank thee for thy sunny beams, I thank thee, Moon, for shining now so bright, For by thy gracious, golden, glittering gleams, I trust to taste of truest Thisbe sight. But stay, O spite! But mark, poor knight, What dreadful dole is here? Eyes, do you see? How can it be? O dainty duck! O dear! Thy mantle good, What, stained with blood! Approach, you Furies²⁶⁴ fell! O Fates, come, come, Cut thread and thrum, Quail, crush, conclude, and quell!</p>	<p>Píramo Doce Lua, eu te agradeço por teus raios ensolarados. Eu te agradeço, Lua, por brilhares agora tão brilhante. É em razão de teus raios radiantes, dourados e delicados, que acredito crer poder ver de vez Tisbe. Mas, para! Ai, que desespero! Mas, vê! Meu pobre cavaleiro, Que coisa tão triste, tão dolorosa! Olhos, não querem ver? Como pode isso ser? Meu Deus! Minha amada formosa! Teu belo manto, em que estado! De sangue todo manchado! Aproximem-se, Fúrias, vejam! Venham, Parcas, venham, Para os fios, as lãs e as linhas cortar, Para aniquilar, concluir e matar</p>	<p>PÍRAMO Lua, obrigado pelo sol que trazes; Muito obrigado porque brilhas tanto. Só teus raios dourados, tão vivazes Me mostram do rosto de Tisbe o encanto. Oh, que desgraça! O que se passa? Que tragédia espantada! Não quero ver Não posso crer. Ai, querida, ai, amada! O xale achei; Sangue encontrei? Fúria, vem me matar! Venha fado Excomungado Me bater e amassar/</p>

Fonte: elaboração pelos autores

A fala de Píramo, após encontrar o manto ensanguentado de Tisbe, representa um dos pontos de ápice da paródia trágica em *SNV*. Shakespeare carrega a linguagem de Píramo de hipérboles, aliterações e um tom artificialmente elevado, típico da retórica trágica, que é ironicamente desproporcional à cena farsesca. A comicidade reside justamente nesse descompasso entre forma e conteúdo.

As expressões exageradas – como “*gracious, golden, glittering gleams*” – e a sucessão rítmica de imperativos melodramáticos (“*Quail, crush, conclude, and quell!*”) explicitam a intenção de ridicularizar o modelo da tragédia amorosa convencional. Além disso, o uso de referências mitológicas como as Fúrias (deusas da vingança) e as Parcas (fiandeiras do destino humano, que cortam o fio da vida) contribui para a elevação burlesca do tom, enfatizando a artificialidade performativa da subpeça.

Na tradução de Beatriz Viégas-Faria (2011), as referências mitológicas do original são preservadas, o que mantém o nível de intertextualidade e contribui para a leitura paródica da fala de Píramo. Entretanto, essa preservação vem acompanhada de construções sintáticas mais rígidas, como se observa em expressões como “acredito crer poder ver de vez Tisbe” e “para os fios, as lãs e as linhas cortar”. Tais formulações demonstram uma preocupação com a fidelidade léxica e estrutural, priorizando a manutenção semântica do texto-fonte. Nesse processo, perde-se parte da musicalidade, do ritmo e da leveza cômica que sustentam o efeito burlesco da cena. Do ponto de vista tradutório, identifica-se o uso predominante da tradução literal com tendência à modulação explicativa, conforme os procedimentos de Vinay e Darbelnet (1995). Em termos de Delabastita (1993), a tradução se aproxima das estratégias pun → non-pun e pun → rhetorical device, uma vez que o jogo verbal, os efeitos rítmicos e as rimas do original são substituídos por enunciados mais claros, mas menos cênicos e humorísticos.

Bárbara Heliodora (2016), por sua vez, adota uma estratégia de maior liberdade criativa ao reescrever o trecho com foco na sonoridade e fluidez do texto em português. Sua tradução recria com eficácia o ritmo do original e preserva a comicidade verbal por meio de repetições, versos curtos e rimas inesperadas, como se nota em “Venha fado / Excomungado”. A construção poética e performativa compensa a ausência de uma equivalência formal direta, gerando um efeito dramatúrgico coerente com a cena farsesca. No entanto, essa abordagem resulta na omissão das referências mitológicas presentes no texto-fonte, substituídas por expressões genéricas como “Fúria, vem me matar!”, o que apaga uma camada importante do comentário satírico de Shakespeare sobre a linguagem trágica elevada. Heliodora privilegia, portanto, o efeito performativo

em detrimento da intertextualidade erudita. Em termos técnicos, sua tradução opera por meio da equivalência expressiva e da adaptação funcional, conforme Vinay e Darbelnet (1995), e se aproxima da estratégia pun → pun (outra classe) segundo Delabastita (1993), ao recriar o humor por meio de novos jogos de linguagem, ainda que diferentes dos originais. A eficácia cênica da tradução confirma seu alinhamento com a perspectiva de que a recriação do efeito é mais relevante do que a reprodução formal do conteúdo.

As escolhas de cada tradutora evidenciam um dos dilemas centrais da tradução do humor: a tensão entre preservar o conteúdo referencial e manter o efeito cômico na nova língua.

Quadro 5: quinto excerto

Excerto 5: a fala de Tisbe (Shakespeare, 2022, p. 402)	Beatriz Viégas-Faria (Shakespeare, 2011, p. 74)	Barbara Heliodora (Shakespeare, 2016, p. 382-383)
<p>THISBE [FLUTE]Asleep, my love? What, dead, my dove? O Pyramus, arise! Speak, speak. Quite dumb? Dead, dead? A tomb Must cover thy sweet eyes. These lily lips, This cherry nose, These yellow cowslip cheeks, Are gone, are gone! Lovers, make moan: His eyes were green as leeks. O Sisters Three, Come, come to me, With hands as pale as milk. Lay them in gore, Since you have shore With shears his thread of silk. Tongue, not a word. Come, trusty sword, Come, blade, my breast imbrue. Stabs herself And farewell friends, Thus Thisbe ends: Adieu, adieu, adieu. Dies</p>	<p>Tisbe – Dormindo, meu amor? O quê? Meu anjo, morto? Levanta, Píramo, minha flor! Fala, fala! Totalmente mudo? Morto? Morto? Então um túmulo Deve cobrir teus doces olhos. Um lírio, esses lábios, Uma cereja, esse nariz, Amarelas primulas, tuas bochechas, E se foram, se foram! Lamentem-se, amantes; Um alho-poró, seus olhos verdejantes. Ah, vocês, as três Parcas, as três irmãs, Venham, cheguem-se a mim em seus afãs; Minhas mãos lívidas, leitosas, Deitem-nas em sangue, vermelhosas. A vida dele vocês ceifaram, O fio de seda vocês tosquiarão. Língua, nem uma palavra! Vem, confiável espada, Fura meu peito, lâmina aguçada! <i>[Apunhala-se.]</i> Assim, amigos, adeus! Assim acaba Tisbe: adeus! Adeus, adeus, adieu, adeus! <i>[Morre.]</i></p>	<p>TISBE Dormiu, amado? Meu bem, matado? Meu Píramo, desperta! Mudo, sem fala? Morto, na vala? Lábios de lírio Nariz vermelho, Face de flor de ouro. Tudo vai embora O amante chora, Tinh' olhos verde-louro. Trio do fado, Vem pro meu lado, Com mãos brancas de leite, Sangue a molhou, fã que cortou Sua vida com um estilete. Língua, calada! Vem, cara espada, Entra nos peitos meus (Enfiando a faca no peito.) Vejam! Já vou! Tisbe acabou! Adeus, adeus, adeus! (Morre.)</p>

Fonte: elaboração pelos autores

A cena da morte de Tisbe parodia os suicídios trágicos clássicos com uma profusão de recursos retóricos que evidenciam sua artificialidade. A sequência

de exclamações, rimas e comparações florais (“*lily lips*”, “*cherry nose*”, “*cowslip cheeks*”) compõe uma lamentação de tom excessivamente lírico, com elementos bucólicos e uma sensibilidade kitsch que transforma o lamento amoroso em farsa. A comicidade decorre tanto da desproporcionalidade do luto quanto da literalidade das imagens empregadas, como os olhos de Píramo comparados a “*green as leeks*” (verdes como alho-poró), figura que rompe abruptamente com o tom poético e o torna grotescamente concreto.

A invocação às “*Sisters Three*” (as Parcas) amplia a ironia paródica ao remeter à simbologia do destino trágico com um excesso deliberado de solenidade. A imagem do “*thread of silk*” cortado por “*shears*” atualiza o topos da morte como o fim de um fio, com uma visualidade marcadamente teatral. A fala final, com sua tripla despedida (“*adieu, adieu, adieu*”), sela a cena com um efeito de pastiche da tragédia clássica.

Na tradução de Beatriz Viégas-Faria (2011), os elementos florais e vegetais são preservados, incluindo os “olhos verdejantes como alho-poró” e a metáfora do “fio de seda” cortado pelas Parcas. Essa escolha revela uma estratégia de manutenção referencial e de tradução literal, conforme Vinay e Darbelnet (1995), que busca conservar o sentido intertextual e o repertório simbólico da fala original. Ao mesmo tempo, o texto se aproxima da estratégia pun → non-pun de Delabastita (1993), uma vez que o exagero verbal e o *nonsense* do original são atenuados por uma forma mais explicativa e sintaticamente expandida. Os versos, mais longos e menos rítmicos, reduzem a musicalidade e, com isso, o potencial performático e cômico da cena.

Bárbara Heliadora (2016), por outro lado, opta por uma forma poética mais sintética e musical. Sua versão reforça a oralidade e a teatralidade do trecho, com rimas internas e ritmo cadenciado, como se observa em “Dormiu, amado? / Meu bem, matado?”. Essa solução se aproxima das estratégias de equivalência expressiva e adaptação, segundo Vinay e Darbelnet (1995), permitindo preservar o efeito estético mesmo com alterações formais. No entanto, ela omite o simbolismo alimentar (como a comparação com alho-poró), a descrição vegetal detalhada e a metáfora do fio cortado – elementos que ancoram o tom paródico no contraste entre grandiloquência e banalidade. Embora a invocação às Parcas apareça como “Trio do fado”, a imagem da tesoura cortando o fio da vida é elidida, o que indica uma operação de modulação, que suaviza o conteúdo referencial em prol de uma fluidez poética maior. Em termos de Delabastita (1993), sua tradução recorre à estratégia pun → pun (outra classe), substituindo os jogos de linguagem por novas expressões poéticas culturalmente adequadas, embora menos marcadas pelo *nonsense*.

À luz dessas categorias, observa-se que o jogo verbal entre solenidade e ridículo – central para o efeito cômico – é mais plenamente ativado na versão de

Viégas-Faria, ainda que com prejuízo de ritmo, enquanto a de Heliodora prioriza o efeito sonoro e performativo, mas neutraliza parte da paródia intertextual. Ambas as tradutoras enfrentam o desafio de manter a comicidade verbal que oscila entre exagero, drama e *nonsense*, cada qual adotando estratégias distintas e igualmente legítimas, reveladoras da complexidade da tradução do humor performático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise comparativa entre as traduções de Bárbara Heliodora (2016) e Beatriz Viégas-Faria (2011) para os trechos da peça burlesca *Píramo e Tisbe*, inserida em *Sonho de uma Noite de Verão*, de William Shakespeare, evidencia não apenas dois estilos de tradução distintos, mas também duas concepções distintas de teatro, linguagem e humor. Ambas as tradutoras enfrentam o desafio de verter para o português um texto cuja comicidade depende, em larga medida, do uso criativo – e por vezes propositalmente falho – da linguagem, de trocadilhos intraduzíveis, de jogos performáticos e de referências culturais específicas do universo elisabetano. Nesse contexto, a tradução deixa de ser um simples exercício de equivalência linguística para se tornar um processo complexo de recriação dramática.

Beatriz Viégas-Faria adota uma postura tradutória mais explicativa, centrada na clareza sintática e na inteligibilidade do texto. Sua opção por suavizar as falhas retóricas e os tropeços linguísticos dos personagens revela uma preocupação com a coerência textual e a acessibilidade ao leitor contemporâneo. Essa escolha a aproxima das estratégias de transposição e modulação, conforme descritas por Vinay e Darbelnet (1995), privilegiando uma comunicação mais transparente, ainda que, em muitos casos, à custa da comicidade performática original. A racionalização dos enunciados e a eliminação de ambiguidades ou incoerências verbais a afastam da teatralidade disfuncional e burlesca que marca a peça dentro da peça em Shakespeare. Em termos de Delabastita (1993), identifica-se em sua abordagem uma predominância das estratégias pun → non-pun e pun → zero, nas quais os jogos de linguagem são substituídos por formas mais neutras, que priorizam a estabilidade semântica.

Barbara Heliodora, por outro lado, posiciona-se como uma tradutora-criadora, que assume a teatralidade como princípio norteador da tradução. Sua opção por manter ou recriar os efeitos de falha linguística, por explorar rimas toscas, rupturas sintáticas e expressões anacrônicas revela um comprometimento com a dimensão performática do texto. Ao privilegiar o som, o ritmo e o impacto cênico da fala, Barbara Heliodora aplica estratégias de equivalência expressiva e adaptação funcional, recriando o efeito cômico original mesmo que isso implique transformações formais consideráveis. Suas escolhas traduzem a noção de que

o humor teatral é inseparável de sua oralidade e de sua encenação – aspecto que muitas vezes se perde em abordagens excessivamente literais. Com isso, ela se alinha a estratégias como pun → pun (ou outra classe), nas quais os jogos verbais do texto de partida são substituídos por jogos igualmente expressivos na língua de chegada.

A tensão entre fidelidade formal e eficácia dramatúrgica é o eixo central que diferencia essas duas traduções. Beatriz Viégas-Faria mantém o aparato referencial e intertextual da obra, assegurando que o leitor reconheça os elementos clássicos e mitológicos da tragédia parodiada, mas, ao mesmo tempo, dilui parte da força cômica que depende do contraste entre o conteúdo elevado e a forma desajeitada. Barbara Heliodora, por sua vez, intensifica o potencial cênico do texto, explorando soluções criativas que muitas vezes omitem essas referências, mas resgatam a experiência estética e sonora do palco.

Essas escolhas revelam não apenas estratégias linguísticas, mas visões de tradução: uma mais conservadora e interpretativa, outra mais recriadora e performativa. Ambas são legítimas dentro de seus objetivos, e ilustram com clareza a multiplicidade de caminhos possíveis na tradução teatral. Mais do que um dilema técnico, a tradução do humor em Shakespeare exige uma sensibilidade estética apurada, capaz de equilibrar a dimensão verbal e a performática, a lógica e o *nonsense*, o sublime e o grotesco – elementos constitutivos do universo cômico shakespeariano.

Em última instância, traduzir Shakespeare – especialmente suas cenas cômicas, de caráter meta-teatral – é um ato de mediação entre mundos. Exige-se do tradutor não apenas competência linguística, mas também conhecimento dramatúrgico, repertório cultural e, sobretudo, intuição cênica. As soluções adotadas por Beatriz Viégas-Faria e Barbara Heliodora demonstram que a fidelidade à letra nem sempre garante a fidelidade ao espírito da obra. Preservar o efeito, ainda que à custa da forma, pode ser a única maneira de manter viva a experiência estética e cômica do original. Assim, a tradução torna-se, ela mesma, uma cena: um lugar de performance, de escolha e de invenção.

REFERÊNCIAS

- BLOOM, Harold. William Shakespeare's **A Midsummer Night's Dream**. Bloom's Modern Critical Interpretations. Nova Iorque: Infobase, 2010.
- DELABATISTA, Dirk. **There's a Double Tongue**: an investigation into the translation of Shakespeare's wordplay, with special reference to *Hamlet*. Amsterdam; Atlanta: Rodopi, 1993.
- GRADY, Hugh. Shakespeare and Impure Aesthetics: the case of *A Midsummer Night's Dream*. In: BLOOM, Harold (ed.). **William Shakespeare's Comedies**. Nova Iorque: Infobase, 2009. p. 217-245.

RYAN, Kiernan. The Seventh Man: A Midsummer Night's Dream in Shakespeare's Comedies. In: KIERNAN, Ryan (ed.). **Shakespeare's Comedies**. Basingstoke; Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2009. p. 76-103.

SANTOS, Marlene Soares. **Shakespeare: as comédias**. Belo Horizonte, MG: Tessitura/CESh, 2016.

SHAKESPEARE, William. A Midsummer Night's Dream. In: Bate, Jonathan; Rasmussen, Eric (eds). **William Shakespeare Complete Works**. New York: Modern Library, 2022, p. 359-405.

SHAKESPEARE, William. Sonho de uma noite de verão. In: LEÃO, Liana Camargo (org). **William Shakespeare. Teatro completo: Volume 2: comédias e romances**. Tradução de Barbara Heliodora. São Paulo: Nova Aguilar, 2016. p. 305-385.

SHAKESPEARE, William. **Sonho de uma noite de verão**. Tradução de Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: L&Pm Pocket, 2011.

VINAY, Jean-Paul; DARBELNET, Jean. **Comparative stylistics of French and English: a methodology for translation**. Tradução: Juan C. Sager, M.-J. Hamel. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1995.

A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAXIAS-MA

Erikson Kássio Lima Lopes¹

Laurilene Cardoso da Silva Lopes²

INTRODUÇÃO

O processo educacional, sem dúvida, é um ato político, e as aulas de Ensino Religioso são ações emancipadoras de grande relevância para a formação crítica dos discentes, ajudando-os a se tornarem homens e mulheres de caráter genuíno, contribuindo para a desalienação e para a aquisição da autonomia no processo de reflexão e raciocínio cada vez melhor em meio às diversas tendências e vertentes presentes na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, o presente estudo terá a finalidade de compreender, por meio de pesquisas bibliográficas e de campo, as contribuições da Educação Religiosa como componente curricular de uma rede de ensino e como uma área do saber que faz do indivíduo humano um ser crítico, sábio e responsável por suas ações no meio social.

Partindo desse pressuposto, pode-se perceber o ambiente escolar como um espaço propício para o presente estudo, visto ser um recinto diversificado, caracterizado por acolher da melhor maneira possível os mais diferentes tipos de indivíduos e manifestações culturais. Isso abrange desde a aparência até o comportamento, bem como o modo específico de ver o mundo e de se posicionar diante de determinado contexto. Essas perspectivas advêm primordialmente de uma ótica familiar e, posteriormente, de um ângulo colegial, religioso e profissional.

Baseando-se em seu termo latino “religare”, que significa “aquilo que nos une a um ser divino”, compreende-se a Religião como uma prática familiar repassada ao longo das gerações, sendo a junção de significados, símbolos e momentos de união que expressam o modo de crer e professar a fé em um ser superior por um conjunto de seguidores denominados fiéis. Sendo assim,

1 <https://lattes.cnpq.br/6025353652479696>

2 <https://lattes.cnpq.br/8165003904604062>

também é um fator de grande peso na vida de uma pessoa e em suas relações coletivas, como se pode perceber ao longo da história da humanidade. Além disso, a Religião pode ser considerada um ponto fundamental nas decisões políticas e sociais de várias nações, dando origem à visão de liderança que se tem até os dias atuais.

Com o passar do tempo e com os avanços ocorridos em território nacional, o termo liberdade religiosa ganhou muita força no Brasil, principalmente nos espaços escolares, em que, mesmo diante da variedade de credos, é oferecida uma disciplina de cunho optativo, não sendo mais denominada Religião ou Educação Religiosa, mas sim Ensino Religioso. Essa nova denominação, por ser um termo mais amplo, visa oportunizar a extinção de ofensas particulares e valorizar a autonomia das religiões, uma vez que, mesmo sendo muitas, estas promovem o levantamento da autoestima e o fortalecimento da dignidade pessoal, considerando a maneira de ser, viver e se expressar.

Diante dessas circunstâncias, a nação brasileira tornou-se mais heterogênea e flexível no que tange ao assunto, viabilizando aos seus habitantes a oportunidade de escolher e pôr em prática sua crença religiosa, seja de forma individual ou comunitária, em locais públicos ou privados. Isso é respaldado por leis que garantem a liberdade de culto e expressão, bem como que penalizam aqueles que cometem críticas negativas e atos discriminatórios.

O Ensino Religioso é um componente curricular que contribui para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, além de sua formação, pensamento crítico, justiça, empatia e reflexão. Além desses benefícios, essa área do conhecimento também colabora para a formação da personalidade humana, estimulando valores éticos e morais e combatendo diversas formas de intolerância. Isso implica na construção de uma sociedade justa e igualitária, na desalienação e na aquisição de autonomia para refletir sobre inúmeras situações presentes no contexto social.

Desta forma, parte-se do seguinte problema de pesquisa: de que forma o Ensino Religioso, em uma perspectiva dialógica, crítica e emancipadora, contribui para a formação cidadã? A partir do problema de pesquisa anunciado, tem-se como objetivo geral: analisar o Ensino Religioso a partir da Proposta Curricular do Município de Caxias-MA e caracterizar a implementação do Ensino Religioso no município de Caxias.

O artigo está dividido da seguinte forma: na primeira parte, apresenta-se uma descrição do percurso metodológico utilizado e uma visão geral do trabalho, destacando sua implicação no estudo do Ensino Religioso de forma crítica e emancipadora. Na segunda parte, aborda-se a implementação do Ensino Religioso no município de Caxias-MA, incluindo sua presença na

Proposta Curricular do município e sua efetivação nas salas de aula. Além disso, são discutidas algumas estratégias metodológicas utilizadas nas aulas de Ensino Religioso, com uma perspectiva dialógica, crítica e emancipadora, visando à formação cidadã dos alunos. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se retoma o problema de pesquisa e os objetivos, destacando os resultados encontrados na pesquisa.

METODOLOGIA

A presente pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, a qual, conforme as colocações de Severino (2014), ocorre com a finalidade de mostrar as características e os aspectos de uma questão como um todo, encontrando suporte nas entrevistas, conversações e questões que levam à reflexão crítica quando discursivas, ou superficiais quando objetivas. Além disso, possui um caráter quantitativo, visando expressar seus resultados por meio de cálculos matemáticos, a fim de explicitar as conclusões do assunto pesquisado, bem como a quantificação e listagem através de números, para alcançar o resultado esperado.

Vale ressaltar que esta pesquisa qualitativa foi conduzida por meio de entrevistas, observações e interações durante as aulas realizadas às segundas-feiras, com o intuito de averiguar de forma mais precisa dados sobre a equipe pedagógica e o corpo discente, originando, assim, um conjunto de dados para melhor compreensão do que está sendo analisado.

Marconi e Lakatos (2003) afirmam que esse tipo de estudo é realizado em duas etapas técnicas, a saber: documentação direta e documentação indireta. A documentação direta é compreendida pela observação direta intensiva (observação e entrevista) e pela observação direta extensiva (questionários e formulários). Por outro lado, a documentação indireta consiste na pesquisa documental, que serve como complemento à pesquisa bibliográfica, formada por dados e conhecimentos não sistematizados. Esses métodos serviram como suporte para a existência do presente estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presente pesquisa foi realizada após um planejamento prévio, com o intuito de conhecer livros e teóricos que abordassem o tema em discussão, uma vez que, conforme Libâneo (1994), planejar é um ato de reflexão e tomada de decisões, visando alcançar um objetivo específico.

Após ingressar no campo de pesquisa, participar de algumas aulas de Ensino Religioso de forma interativa e coletar dados, percebeu-se que esses métodos, de acordo com Sá Silva, Almeida e Guindani (2009), constituem um

conjunto de técnicas que permitem ao pesquisador adquirir diversas informações e compreendê-las gradualmente, a fim de que tudo seja retratado da maneira mais concreta e fidedigna possível.

A próxima etapa consistiu em uma apresentação na escola para familiarizar-se com o ambiente da pesquisa e os participantes, compreendendo tanto a estrutura física quanto as ideias subjacentes, além dos apoios e desafios enfrentados no contexto docente. Posteriormente, o terceiro passo foi destinado à observação e interação nas aulas, bem como à realização de conversações com os professores. Este último instrumento, conforme Gil (2008), é utilizado como técnica fundamental para a coleta de informações sobre determinado tema. Essas entrevistas foram conduzidas com base em algumas perguntas discursivas, com o intuito de permitir que os entrevistados pudessem expor seu entendimento.

A primeira pergunta da entrevista estava direcionada para se entender como ocorreu o processo de implementação na Rede de Ensino do Município de Caxias- MA. A partir desse questionamento, os professores falaram sobre o que pensam a respeito, sobre o que compreendem acerca do Ensino Religioso enquanto componente curricular e sobre sua relevância, além da importância de qualificações constantes para ministrar com excelência a referida disciplina.

P1: “De suma importância, pois ensina o ser humano como um todo a pensar, a respeitar as diferenças, a diversidade, o próximo, as pessoas e até os animais. No entanto, por parte dos alunos, não é dada muita importância a isso, o que se reflete na realização das avaliações, resultando em notas baixíssimas e em um comportamento adverso que os mesmos possuem”.

P2: “É importante para o aluno, pois este recebe um aprendizado para a vida e também para resolver questões relacionadas à moral e à ética comportamental diante da sociedade em que vive. Contribui para uma sociedade mais humana e ajuda as pessoas a serem mais felizes e solidárias”.

P3: “Enquanto disciplina que trabalha valores e temas relevantes para uma boa convivência desse aluno em sociedade, é importante que se tenha essa disciplina”.

Em síntese, percebe-se que o Ensino Religioso proposto pela Proposta Curricular do Município de Caxias visa promover uma prática de liberdade. Para que isso ocorra de forma efetiva, é essencial manter um diálogo e uma reflexão constantes, pois sem eles, a conquista da libertação se torna inviável. Dialogar e refletir em prol da liberdade demanda uma seleção cuidadosa dos conteúdos por meio de um planejamento prévio, garantindo que atinjam os objetivos de um ensino emancipador e libertador.

A proposta pedagógica curricular de uma instituição, de acordo com Veiga (2002), organiza e sistematiza os conceitos, métodos e avanços contidos numa matriz curricular, bem como outros aspectos relacionados à formação e emancipação dos alunos, como os conteúdos, competências e habilidades,

garantindo o direito à aprendizagem e o contato direto com a cultura.

Os documentos legais, juntamente com a Proposta Curricular do Município, visam superar o Ensino Religioso como disciplina meramente destinada ao ensino de doutrinas específicas, em detrimento de uma pesquisa de cunho científico e cognitivo. Esta pesquisa deixa de ser considerada uma ligação com Deus e passa a ser compreendida como uma releitura do Sagrado e dos fenômenos religiosos, transformando-se de uma forma de catequização em um instrumento de diálogo, humanização e emancipação.

O Ensino Religioso, na proposta curricular do município de Caxias, preza pela clara noção da valorização do respeito às distintas manifestações religiosas, buscando sempre fazer com que os alunos compreendam as várias formas de como a vida, a natureza e o universo foram criados. Além disso, visa promover a relação com o eu, o outro e o nós, explorando tanto a imanência quanto a transcendência, e abordando os sentimentos, lembranças, memórias e saberes relacionados à experiência religiosa.

Perante isso, nota-se que a disciplina já supracitada, isto é, Educação Religiosa, está visivelmente pautada nos ideais das Ciências da Religião, em que, segundo Passos (2007), torna possível que, por meio de visões epistemológicas, pedagógicas, socioculturais e desprendidas de algumas vantagens, o aluno tenha um acesso livre, saudável e dialógico aos mais diversos tipos de crenças e religiões, contribuindo, assim, para a sua formação completa e responsável frente à atuação no contexto social. Sendo assim, nesse eixo, objetivou-se saber se os professores conhecem a Proposta Curricular do Município, o que ela diz e estabelece sobre o Ensino Religioso, bem como aquilo que estimam ser importante para ser trabalhado durante as horas aulas da disciplina, baseados nesse documento norteador. Então, foi perguntado aos professores sobre o conhecimento da Proposta Curricular do Ensino Religioso do Município, e suas narrativas revelam que:

P1: “Não, as aulas acontecem a partir de materiais que consigo em sites, livros, apostilas, materiais e conversas entre colegas de trabalho”

P2: “Não. Nunca apreciei, pois nunca me foi mostrada, mas trabalho com reflexão sobre a vida, resgatando minhas experiências e conhecimentos”

P3: “Sim, de forma interativa, participativa e construtiva.”

Ao serem indagados sobre o que preconiza a Proposta Curricular para o Ensino Religioso do 1º ao 5º ano, os professores, mesmo alguns que nunca tiveram acesso à proposta, relataram respostas que condizem com o objetivo deste estudo, ou seja, que contribuem nitidamente para a formação de indivíduos críticos e autônomos, capacitando-os a pensar de forma livre e reflexiva, e, consequentemente, a transformar suas realidades.

P1: “Compreender o ser humano como um ser que se eleva a cada dia,

que se relaciona consigo e com o outro, com o universo e com um ser superior, para que seja capaz de colaborar na construção de um mundo mais humano, justo, fraterno e solidário.”

P2: “A meu ver, são as teorias desenvolvidas para a educação, com características pedagógicas direcionadas aos estudos da área do Ensino Religioso.”

P3: “Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.”

Conforme Brasil (2018), as unidades temáticas são objetos de conhecimento associados às disciplinas e áreas de conhecimento ao longo da Educação Básica, possuindo competências determinadas que devem ser promovidas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No que diz respeito ao Ensino Religioso no 5º ano, o conhecimento e a valorização de crenças e pensamentos devem ser considerados, conforme nos deixam claro a seguir:

P1: “As matrizes religiosas (africanas e indígenas); as principais religiões do mundo, do Brasil, do Maranhão e de Caxias (catolicismo, islamismo, protestantismo, umbandismo, candomblé); práticas religiosas no cotidiano das pessoas; valores (amor, felicidade, confiança, paciência, respeito à diversidade etc.)”.

P2: “Manifestações religiosas, crenças religiosas, filosofias de vida e identidades. Este é o meu conhecimento e curiosidade de leitura”.

P3: “Crenças religiosas e filosofias de vida”.

Segundo Brasil (2018) propõe que os conteúdos sejam organizados em conjuntos de objetos de conhecimento, a fim de possibilitar que o trabalho do professor seja sistematizado e que o aprendizado dos alunos seja eficaz. Para o campo do Ensino Religioso, a Proposta, respaldada na BNCC, preza para que as diferentes culturas e tradições sejam conhecidas e respeitadas, além dos costumes e das pessoas que os transmitem. Veja-se:

P1: “Aprendizagem sobre os conhecimentos religiosos e culturais, tendo como base as manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos; conhecer o direito à liberdade de crença e consciência na promoção e aquisição dos direitos humanos em vista da cidadania; saber dialogar pautado nas perspectivas religiosas, no respeito à liberdade de ideias e pensamentos conforme a Constituição Federal orienta; fazer com que os alunos vivam baseados em valores críticos e éticos que lhes deem direção rumo à cidadania e, conseqüentemente, à libertação humana”.

“Sim. Porque favorece a formação de um ser consciente que acredita em um ser supremo, na aquisição de valores que o ajudam na convivência consigo mesmo, com o outro e com a natureza”.

P2: “Compreendo que isso esteja relacionado ao respeito e à valorização da filosofia de vida e às manifestações religiosas. Reconhecer e cuidar de si e do outro, dando valor à expressão da vida”.

“Julgo de muita importância porque contribui para que o aluno construa o sentido pessoal da sua vida partindo dos valores, da cidadania e dos princípios éticos”.

P3: “Narrativas religiosas, mitos nas tradições religiosas, ancestralidade e tradição oral, valores e temas relacionados ao seu cotidiano”.

Em consonância com a Proposta Curricular, trabalhar as narrativas religiosas, os mitos nas tradições, a ancestralidade e a tradição oral no contexto escolar possuem uma importância imensurável, pois faz com que os alunos compreendam que existem diferentes formas de ver o mundo, de como ele foi criado, de como é regido e de como as diferentes culturas reagem e vivem frente a isso, sejam elas indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.

P1: “De grande importância, pois objetiva a formação de um cidadão melhor, capaz de frutificar o respeito, o amor-próprio e ao próximo”.

P2: “O aluno aprende a respeitar e preservar as memórias e os acontecimentos religiosos dos povos que deram origem às crenças religiosas e suas tradições”.

P3: “Os alunos precisam conhecer sua origem e história a fim de compreenderem-se enquanto pessoa/sujeito que faz parte de um passado e de um presente que pode levar a um futuro”.

Assim como Paulo Freire, Morin (2011) vê o diálogo no Ensino Religioso, e mais especificamente dentro das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento, como ponto crucial para a superação da transmissão de conteúdo, proporcionando uma relação harmoniosa entre educador e educando e efetivando-os como sujeitos ativos do ato pedagógico. Isso faz com que o método decorativo seja transformado em algo compreensível e, conseqüentemente, torna o aprendizado algo prazeroso.

Sendo assim, compreende-se que o Ensino Religioso possibilita a construção e a reconstrução do mundo, garantindo aos indivíduos os direitos, o cumprimento dos deveres e a formação de pessoas livres, capazes de libertarem a si mesmas e àqueles que as rodeiam. Tudo isso se torna possível a partir do diálogo, peça basilar para a concretização de todos os benefícios.

A metodologia na sala de aula é a bússola que orienta o professor a realizar ações, ou seja, parte do planejamento até atingir um determinado ponto de chegada. As metodologias são instrumentos utilizados pelo educador na transmissão de conhecimentos aos estudantes, uma vez que cada educador fará uso de um método diferente, a fim de que os alunos atinjam da melhor maneira possível aquilo que ele pensou, podendo, a partir disso, alçar novos horizontes em relação ao campo do aprendizado. Vale ressaltar também que, por meio desses métodos, o professor pode mostrar aos alunos novas visões, valores e princípios éticos.

Desta forma, neste eixo, pretendeu-se saber dos professores o que acham da visão dialógica e emancipadora de Paulo Freire imbuída no Ensino Religioso como disciplina. Essa perspectiva propõe que os alunos compreendam aspectos da vida social realizando primeiro uma “leitura de mundo”, para que, em seguida, realizem investigações baseadas em suas experiências de vida, interpretem temas variados e, por fim, solucionem problemas, confiantes em si mesmos, compreendendo que a educação é o meio mais eficaz para a liberdade de ideias, pensamentos e expressões. Posto isso, obteve-se as seguintes respostas:

P1: “Sim, porque o Ensino Religioso ajuda o professor a ‘moldar’ algumas atitudes dos alunos em relação ao comportamento, fazendo com que eles tenham uma nova visão de respeito ao outro, ao colega, à família e se tornem cidadãos melhores e mais sensíveis aos apelos das pessoas, principalmente dos mais necessitados, sempre visando um mundo melhor com dias melhores”.

P2: “Sim, pois ele passa a ter uma concepção diferenciada como um sujeito modificador de seu próprio conhecimento e isso faz com que o aluno se sinta importante no processo de ensino e aprendizagem”.

P3: “Se o professor tiver um bom embasamento teórico pautado na teoria de Paulo Freire e as condições da sala de aula forem favoráveis, e esse professor tiver a oportunidade de colocá-lo em prática, com certeza caminharíamos para a emancipação desse aluno que faz parte de uma humanidade tão desumana”.

O Ensino Religioso coopera para que o aluno construa sua identidade como cidadão através do desenvolvimento de um pensamento crítico que o diferencia. Isso começa com a descoberta de aspectos que não são adequados e que, de certa forma, fazem com que uma classe se destaque em relação à outra. Em outras palavras, segundo Freire (2005), o Ensino Religioso deve proporcionar aos alunos situações dialógicas e conscientizadoras, nas quais eles possam reconhecer que o oprimido e o opressor habitam na mesma pessoa, e que, nesse ínterim, deve surgir o que é conhecido como “homem novo” - isto é, aquele que tem consciência do lugar que ocupa no mundo, de sua importância e que está livre das maldades sociais. Nesse mesmo viés freireano, os professores expuseram que:

P1: “Na melhoria de um ser que está inserido na sociedade”.

P2: “Fazendo com que ele resolva questões envolvendo a ética moral e melhore seu comportamento diante da sociedade”.

P3: “A partir do momento em que esse Ensino Religioso for trabalhado de forma crítica, participativa, construtiva e, especialmente, de forma significativa, abordando valores e temas que possam influenciar direta e indiretamente na formação desse aluno-cidadão, ele se tornará apto ao exercício de sua cidadania”.

O professor deve utilizar estratégias que contribuam para a formação crítica do aluno e os ajudem a construir uma visão sobre determinado tema. Nesse exercício constante, ambos ensinam e aprendem. Para que essa ação seja concretizada e obtenha sucesso, é necessário conhecer a realidade de cada estudante, pois, de acordo com Freire (2005), esse é o ponto de partida para que a mudança ocorra. Basta que haja confiança entre as pessoas, pois assim elas se farão diariamente de acordo com suas realidades. Assim sendo, os professores expuseram:

P1: “Diálogo como base, porque é através deste ato que passa a existir a compreensão, a tolerância e o respeito a si mesmo e ao outro”.

P2: “Escutar e apoiar; questionamentos construtivos, escuta de opiniões, diálogos constantes, e o ensino de aceitar a autocrítica”.

P3: “Exposição dialogada, debate, pesquisa, socialização, produção escrita, liberdade de expressão, confronto com a realidade (ideia x real), enfim, trabalhando os valores e temas que são significativos na formação de futuros cidadãos sujeitos de sua história, críticos, participativos, transformadores e construtores de uma possível sociedade mais justa e humana, em que a equidade supere tantas diferenças sociais”.

Nessa trilha, pode-se afirmar que o Ensino Religioso, se trabalhado à luz das Ciências da Religião, dos documentos propostos pelas Redes de Ensino (partindo da Federal à Municipal) e respaldado pela perspectiva dialógica, crítica e emancipadora de Paulo Freire, proporciona o progresso do homem no que diz respeito a uma consciência crítica que rompe com o tradicional e age com o intuito de formar cidadãos compenetrados e aptos a se inserirem na sociedade, fazendo dela um lugar mais justo e melhor de se viver.

Em consonância, ainda, com Freire (2005), fazer do homem um ser emancipado e livre das dominações do meio capitalista é um dos objetivos primordiais do Ensino Religioso, além de provocar questionamentos e problematizações que ocorrem através de reflexões pessoais e coletivas, contribuindo para a formação de um espírito livre, capaz de compreender o cosmo, o outro e a si mesmo. Nesse sentido, percebe-se que a disciplina Ensino Religioso deve agir sempre em prol do ser humano pensante, porém empático para com o outro, rompendo com o tradicional e valorizando estratégias educativas inovadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar o Ensino Religioso sob uma perspectiva dialógica, crítica e emancipadora, visando a formação de um aluno cidadão. Desde a sua implementação na proposta curricular, passando pelas salas de aula até as estratégias metodológicas embasadas nessa perspectiva. Assim, questionou-se: de que forma o Ensino Religioso, com esse enfoque, contribui para a formação cidadã?

Partindo dos conceitos de emancipação, dialogicidade e criticidade, embasados na teoria freiriana, buscou-se sua contribuição para a formação do aluno cidadão. Assim, através das entrevistas realizadas, o objetivo foi analisar como o Ensino Religioso está sendo ministrado atualmente, quais metodologias estão sendo empregadas e se a proposta curricular do município de Caxias está sendo efetivamente implementada no contexto da sala de aula. Dessa forma, almejou-se compreender o modo como os professores estão ministrando o Ensino Religioso, as metodologias utilizadas e como eles estão aplicando as orientações da proposta curricular do município de Caxias em suas práticas pedagógicas.

Além de buscar saber se o poder público, através da Secretaria de Educação, contribui para que haja concordância entre o que diz a lei, os documentos normativos e o que está sendo praticado de fato, procurou-se também verificar se está sendo trabalhado aquilo que os eixos norteadores prescrevem e se existem encontros para formações continuadas, a fim de colaborar cada vez mais no andamento e desempenho desta disciplina como fator imprescindível para a formação do estudante. Para que os objetivos fossem alcançados, foram utilizadas algumas técnicas, como observação e interação nas aulas que sempre ocorriam às segundas-feiras, e entrevistas realizadas com os professores ao longo da semana, abordando temas como tempo de serviço, formação, oferta da disciplina, facilidades e dificuldades, recursos pedagógicos utilizados nas aulas, além da análise de como a implementação da Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação contribui para a emancipação humana e o bem-estar dos estudantes.

Diante deste cenário, sigamos o exemplo de Paulo Freire (1992), ou seja, tenhamos esperança no verbo “esperançar”, e que nossos sonhos em relação ao Ensino Religioso não sejam frustrados, mas sim reforçados e “ressonhados” a cada dia, de modo que cada professor reflita continuamente sobre sua prática. Não apenas devem se preocupar com o repasse de conteúdos e a imposição de sentimentos autoritários, mas devem também primar pela formação de um estudante humano, crítico e emancipado, utilizando o diálogo como instrumento norteador ao longo de todo o itinerário educativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

MARCONI, M.A. & LAKATOS, E.M. **Fundamentos de pesquisa metodológica científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2005.

PASSOS, J.D. **Ensino Religioso: construção de uma proposta**. 1. ed. Coleção temas do ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2007.

Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Educação de Caxias / MA / Ana Célia Pereira Damasceno de Macedo... [et al.]. – Caxias: F. P Borges Gráfica e Editora EIRELI - EPP, 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Ano I, no. 1, p. 1-15, jul. 2009.

VEIGA. Neto, Alfredo. **De Geometrias, Currículo e Diferenças**. IN: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças. 2002.

POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Lívia Barbosa Pacheco Souza¹
Manuel Mfinda Pedro Marques²

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil configura-se como um campo de grandes desafios e complexidades. Ao longo das últimas décadas, as políticas públicas voltadas para esse público-alvo passaram por diversas transformações, buscando contemplar as necessidades educacionais de uma população historicamente marginalizada. A EJA não só visa garantir o direito à educação, mas também promove a inclusão social e o desenvolvimento humano de indivíduos que, por diferentes razões, não tiveram a oportunidade de concluir sua formação básica na idade adequada (Di Pierro e Haddad, 2015). O cenário atual revela avanços significativos, mas também expõe lacunas e desafios persistentes.

Um dos principais desafios enfrentados nesse contexto é a formação de professores capacitados para lidar com as especificidades da EJA. A educação de jovens e adultos requer metodologias diferenciadas, que considerem as experiências de vida, a diversidade cultural e as necessidades de aprendizagem dos estudantes. No entanto, as políticas de formação docente muitas vezes não oferecem uma preparação adequada para essa realidade, resultando em dificuldades na implementação de práticas pedagógicas eficazes. Além disso, o desinteresse governamental em investimentos contínuos nessa modalidade educacional contribui para o agravamento das dificuldades enfrentadas pelos profissionais da área (Dantas, 2019).

1 Pedagoga (UNEB), Psicopedagoga Institucional e Clínica (Faculdade Iguazu), Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos (NEIM UFBA), em Gênero e Sexualidade na Educação (NUCUS UFBA), em Educação para as Relações Étnico-Raciais (UNIAFRO UNILAB), e em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira (Faculdade Iguazu). - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536> - E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com.

2 Mestrando em Políticas Públicas (UFABC), Licenciado em Sociologia e Bacharel Interdisciplinar em Humanidades (UNILAB).- E-mail: mfinda2019@gmail.com - Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-6753-2848>.

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que, apesar dos retrocessos e das resistências, a EJA tem conquistado importantes avanços em termos de políticas públicas e metodologias. A ampliação do acesso a essa modalidade de ensino e o reconhecimento da educação como um direito de todos têm sido marcos significativos (Carvalho, 2014). Contudo, as resistências à valorização da EJA são visíveis, especialmente no que diz respeito ao financiamento adequado e à criação de políticas permanentes que assegurem sua continuidade e melhoria. A precarização da educação pública, o corte de verbas e a desvalorização dos profissionais da área são fatores que agravam a situação.

Estudar sobre as políticas públicas e formação de professores no contexto da EJA é de suma importância, uma vez que esta modalidade educacional tem papel fundamental na redução das desigualdades sociais. A análise de políticas educacionais para a EJA permite a identificação de áreas que necessitam de melhorias, além de promover a reflexão sobre a importância de garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os cidadãos, independentemente de sua idade. Além disso, essa reflexão contribui para o fortalecimento de uma formação docente mais adequada às necessidades dos estudantes da EJA.

Diante disso, este trabalho teve como objetivo analisar o panorama atual das políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, com ênfase na formação de professores. Busca-se identificar os principais desafios, retrocessos e resistências enfrentados nessa modalidade educacional, além de apontar possíveis caminhos para a superação dessas questões e a construção de uma educação mais inclusiva e transformadora.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica, que visa reunir e analisar a produção científica já existente sobre políticas públicas, formação de professores e educação de jovens e adultos. Para a realização deste levantamento, foram consultadas bases de dados amplamente reconhecidas no meio acadêmico, como Scielo, Google Scholar e Web of Science, além de bibliotecas digitais de universidades. A seleção de artigos, teses, dissertações e livros foi guiada por critérios de relevância, atualidade e pertinência ao tema, priorizando obras publicadas nos últimos dez anos, que apresentassem contribuições significativas para o campo de estudo. As palavras-chave utilizadas nas pesquisas incluíram “políticas públicas”, “formação de professores”, “educação de jovens e adultos” e suas respectivas variações.

A análise dos materiais selecionados foi conduzida de forma sistemática, utilizando-se de uma abordagem qualitativa para interpretar as informações obtidas. O foco recaiu sobre a identificação de padrões, convergências e

divergências nas discussões teóricas e práticas abordadas pelos autores. Além disso, foram considerados os contextos históricos e sociais em que as políticas públicas analisadas foram implementadas, bem como os impactos dessas políticas na formação de professores e no desenvolvimento da educação de jovens e adultos. Este processo permitiu o desenvolvimento de uma visão crítica sobre os avanços, retrocessos e resistências presentes na literatura, fornecendo subsídios para a discussão proposta neste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Histórico das Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil tem suas raízes em iniciativas informais que buscavam atender a população que, por diferentes motivos, não havia concluído a escolaridade básica. A partir do início do século XX, com a crescente urbanização e industrialização, o analfabetismo tornou-se uma preocupação social e política, sendo abordado por campanhas de alfabetização lideradas por movimentos civis e organizações religiosas. Um marco inicial significativo foi a criação, em 1961, do Movimento de Educação de Base (MEB), organizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), com o objetivo de alfabetizar trabalhadores rurais e urbanos. Essas primeiras iniciativas destacaram a importância da educação como meio de inclusão social e cidadania, porém, ainda careciam de uma política pública estruturada (Silva, 2020).

A partir da década de 1960, o cenário começou a mudar com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído pelo regime militar em 1967. O MOBRAL foi uma tentativa de unificar as diversas campanhas de alfabetização sob uma política centralizada, com o objetivo de reduzir os altos índices de analfabetismo que afetavam o país. Embora tenha atingido resultados significativos em termos de números absolutos de alfabetizados, o MOBRAL foi amplamente criticado por sua abordagem tecnicista, focada apenas na alfabetização funcional, sem considerar as necessidades mais amplas de formação cidadã e crítica. Essa visão limitada da educação gerou um esvaziamento dos potenciais emancipatórios da EJA, além de não se preocupar com a continuidade da escolarização dos alfabetizados (Almeida e Carvalho, 2020).

Com o fim do regime militar e a redemocratização, na década de 1980, novas oportunidades para a construção de políticas públicas voltadas para a EJA surgiram. A Constituição de 1988 representou um avanço importante ao reconhecer a educação como um direito de todos e dever do Estado, incluindo a

educação de jovens e adultos. Nesse período, movimentos sociais e educadores começaram a reivindicar uma abordagem mais inclusiva e crítica para a EJA, influenciados pelas ideias do educador Paulo Freire, que defendia uma educação emancipadora, voltada para o desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos. Freire, inclusive, foi nomeado secretário de Educação do município de São Paulo em 1989, o que resultou na implementação de políticas mais progressistas para a educação de adultos na cidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, consolidou a EJA como uma modalidade educacional oficial no Brasil, estabelecendo diretrizes para sua oferta por meio do sistema público de ensino. A partir dessa lei, a EJA passou a ser estruturada como parte integrante do sistema educacional brasileiro, com a responsabilidade compartilhada entre a União, estados e municípios. A LDB reforçou a importância de oferecer uma educação de qualidade a jovens e adultos, reconhecendo a necessidade de adequar as práticas pedagógicas e curriculares às realidades desse público específico. Entretanto, apesar do avanço legal, a implementação das políticas de EJA enfrentou dificuldades práticas, como a escassez de recursos e a falta de formação adequada de professores (Cury, 2016).

Nos anos 2000, o governo federal lançou o programa “Brasil Alfabetizado”, em 2003, com o intuito de retomar o combate ao analfabetismo e ampliar o acesso à escolarização de jovens e adultos. Esse programa, que se inspirava em parte nas ideias de Paulo Freire, buscava integrar a alfabetização ao ensino formal, oferecendo uma continuidade nos estudos após a fase inicial de alfabetização. O “Brasil Alfabetizado” também teve como objetivo mobilizar a sociedade civil, governos locais e movimentos sociais para enfrentar o analfabetismo como um problema estrutural. Apesar de seus avanços, o programa enfrentou críticas quanto à sua efetividade, principalmente em relação à falta de continuidade nas políticas públicas para garantir o retorno dos alfabetizados ao sistema formal de ensino (Silveira, 2013).

Recentemente, o cenário da EJA no Brasil tem sido marcado por retrocessos e incertezas. A redução dos investimentos públicos em educação, associada às crises econômicas e políticas, impactou negativamente a oferta e a qualidade da EJA. Além disso, a desvalorização da educação pública e o desmonte de programas como o “Brasil Alfabetizado” resultaram em um aumento das taxas de evasão escolar e na diminuição da matrícula de jovens e adultos. Ao mesmo tempo, as demandas por políticas mais inclusivas e integradas à realidade dos trabalhadores continuam a existir, destacando a importância de retomar o debate sobre a EJA como uma modalidade essencial para a promoção da justiça social e da cidadania plena no Brasil.

Desafios na Implementação de Políticas Públicas para a EJA

A implementação de políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil enfrenta inúmeros desafios, muitos dos quais estão diretamente relacionados ao contexto socioeconômico do país e à maneira como as políticas educacionais são formuladas e executadas. Um dos principais entraves é a insuficiência de recursos financeiros destinados a essa modalidade educacional. A escassez de investimentos contínuos impede a criação de programas abrangentes e sustentáveis, comprometendo a qualidade da educação oferecida. A falta de orçamento adequado afeta desde a infraestrutura das escolas até a formação de professores, dificultando a implementação de políticas que possam, de fato, garantir o acesso e a permanência dos estudantes na EJA (Rummert e Ventura, 2007).

Além da questão financeira, a fragmentação das políticas públicas também constitui um grande obstáculo. Ao longo dos anos, muitas políticas para a EJA foram descontinuadas ou implementadas de forma pontual, sem uma articulação clara entre os diferentes níveis de governo. Essa falta de continuidade e coordenação entre União, estados e municípios resulta em uma oferta irregular e desigual da EJA, o que agrava a exclusão educacional de populações mais vulneráveis. Sem uma articulação eficaz entre as esferas governamentais, muitas iniciativas não alcançam os resultados esperados e tornam-se programas temporários que não asseguram a continuidade do processo educacional para os jovens e adultos.

Outro desafio significativo é a formação de professores capacitados para atuar na EJA. A educação de jovens e adultos exige uma abordagem pedagógica diferenciada, que reconheça e valorize as experiências de vida dos alunos, bem como suas necessidades e expectativas. No entanto, muitos cursos de formação de professores no Brasil não oferecem uma preparação adequada para esse tipo de ensino. Para Dantas (2019), a ausência de uma formação específica faz com que muitos docentes cheguem despreparados para lidar com a heterogeneidade das turmas e com as peculiaridades da EJA, o que compromete a qualidade do ensino e dificulta a aprendizagem dos estudantes. Além disso, a desvalorização salarial e profissional desses professores reduz a atratividade da carreira, o que contribui para a falta de profissionais qualificados na área.

A evasão escolar é outro grande obstáculo enfrentado pela EJA. Muitos jovens e adultos que ingressam nessa modalidade educacional acabam abandonando os estudos por razões diversas, como a necessidade de conciliar o trabalho com a escola, a falta de motivação ou dificuldades financeiras. As políticas públicas muitas vezes não conseguem criar mecanismos eficazes de retenção, que assegurem o engajamento e a permanência dos alunos no sistema

educacional. A falta de flexibilidade no horário das aulas e a ausência de incentivos que facilitem o retorno aos estudos também agravam o problema. A evasão escolar na EJA compromete os esforços de combate ao analfabetismo e dificulta o acesso dessas pessoas a melhores oportunidades de emprego e cidadania (Pedralli e Cerutti-Rizzatti, 2013).

Além disso, a precariedade da infraestrutura escolar também é um aspecto que impacta diretamente a qualidade da EJA. Em muitas regiões, especialmente nas áreas rurais e periferias urbanas, as escolas não estão devidamente equipadas para receber estudantes da EJA. A falta de salas de aula apropriadas, materiais didáticos adequados e recursos tecnológicos limita o desenvolvimento de metodologias de ensino inovadoras e eficazes. Além disso, a ausência de programas de apoio, como transporte escolar e alimentação, cria barreiras adicionais para a permanência dos alunos, especialmente os que vivem em regiões de difícil acesso. Essa precariedade acaba desestimulando tanto os estudantes quanto os professores, que não encontram condições adequadas para desenvolver seu trabalho (Felix, 2021).

Por fim, a resistência cultural à valorização da EJA é outro desafio considerável. Apesar dos avanços legais e institucionais conquistados ao longo das últimas décadas, ainda persiste uma visão de que a educação de jovens e adultos é uma modalidade secundária ou de menor importância. Essa percepção influencia diretamente as decisões políticas e os investimentos feitos na área, além de reforçar estigmas sociais em relação aos estudantes da EJA. A falta de conscientização sobre a importância dessa modalidade educacional para a inclusão social e o desenvolvimento do país dificulta a mobilização de esforços conjuntos entre governos, sociedade civil e o setor privado para enfrentar os desafios existentes.

A Formação de Professores para a EJA: Necessidades e Lacunas

A formação de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta demandas específicas e desafiadoras, que diferem das exigências da educação básica tradicional. Uma das principais necessidades é a construção de uma prática pedagógica que reconheça a diversidade de experiências, trajetórias e expectativas dos alunos da EJA. Segundo Machado (2008), os professores precisam estar preparados para lidar com um público heterogêneo, que inclui desde jovens que abandonaram a escola precoce até adultos que retornam após anos de afastamento do ambiente escolar. Essa diversidade exige que os docentes desenvolvam uma sensibilidade pedagógica diferenciada, capaz de adaptar o conteúdo à realidade dos alunos e, ao mesmo tempo, promover a inclusão e o engajamento no processo educativo.

No entanto, um dos principais desafios enfrentados pela EJA é a falta de uma formação específica para os professores que atuam nessa modalidade. Grande parte dos cursos de licenciatura no Brasil ainda não oferece uma preparação adequada para os docentes que pretendem trabalhar com jovens e adultos, limitando-se à formação voltada para o ensino infantil e fundamental. A ausência de disciplinas que abordem as peculiaridades da EJA durante a formação inicial dos professores contribui para que muitos profissionais cheguem às salas de aula sem o conhecimento necessário para lidar com as particularidades dessa modalidade educacional. Além disso, a formação continuada, que poderia suprir essa lacuna, muitas vezes é insuficiente ou inexistente, o que compromete a qualidade do ensino oferecido.

A formação de professores para a EJA deve ir além da simples transmissão de conteúdos curriculares, envolvendo também uma reflexão crítica sobre a função social da educação e os desafios da realidade socioeconômica dos estudantes. Os docentes precisam ser capacitados para atuar como mediadores entre o conhecimento formal e as vivências dos alunos, incentivando a valorização das suas experiências de vida e promovendo o desenvolvimento de uma consciência crítica. Nesse sentido, a perspectiva pedagógica freiriana, que defende uma educação dialógica e emancipadora, é fundamental para a EJA (Ventura, 2012). No entanto, a formação de professores ainda carece de uma maior integração dessas abordagens críticas e humanizadoras, o que limita o potencial transformador da EJA.

Outro aspecto importante na formação de professores para a EJA é o desenvolvimento de competências para lidar com as questões emocionais e psicossociais que permeiam o processo de ensino e aprendizagem dos jovens e adultos. Muitos alunos da EJA enfrentam situações de vulnerabilidade social, como pobreza, desemprego e discriminação, o que impacta diretamente sua relação com a escola e o aprendizado. Professores que atuam na EJA precisam estar preparados para lidar com essas questões, criando um ambiente de apoio e acolhimento que contribua para a superação dessas barreiras. No entanto, a formação atual raramente aborda de maneira sistemática essas dimensões, deixando os docentes desamparados diante de desafios tão complexos.

A ausência de recursos didáticos e metodológicos adequados à EJA é outra lacuna na formação dos professores. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA recomendem a adoção de metodologias ativas e participativas, que integrem o conhecimento formal às experiências de vida dos alunos, muitos professores não têm acesso a esse tipo de formação. A falta de materiais pedagógicos específicos para a EJA e a escassez de programas de formação continuada que foquem em práticas inovadoras dificultam a implementação

de abordagens pedagógicas mais adequadas à realidade dos estudantes. Essa carência contribui para a perpetuação de metodologias tradicionais e pouco atrativas, que muitas vezes não dialogam com as necessidades dos alunos da EJA (Pereira e Fare, 2011).

Nesse contexto, a desvalorização da carreira docente e as precárias condições de trabalho também afetam a formação e a atuação dos professores na EJA. Muitos docentes enfrentam salários baixos, falta de infraestrutura e ausência de apoio institucional, o que desmotiva e desestimula a busca por uma formação mais qualificada. A formação de professores para a EJA, além de contemplar as especificidades pedagógicas e metodológicas, deve estar articulada a políticas públicas que valorizem o trabalho docente, garantindo melhores condições de atuação. Sem um reconhecimento adequado da importância da EJA e dos profissionais que nela atuam, as lacunas na formação tendem a se perpetuar, comprometendo o desenvolvimento de uma educação inclusiva e de qualidade para jovens e adultos.

Metodologias e Práticas Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos

As metodologias e práticas pedagógicas adotadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) devem ser pensadas de forma a respeitar as particularidades e as necessidades do público atendido, que difere significativamente das crianças e adolescentes do ensino regular. A primeira característica fundamental a ser considerada é a heterogeneidade das turmas. Na EJA, os estudantes possuem trajetórias diversas: jovens que abandonaram a escola, adultos que retornam aos estudos após muitos anos e trabalhadores que enfrentam desafios para conciliar os horários de trabalho com a educação. Isso exige dos professores uma adaptação constante das estratégias pedagógicas, buscando sempre personalizar o ensino para atender a essa pluralidade de perfis e necessidades (Trentin, 2022).

Uma abordagem pedagógica que tem mostrado grande eficácia na EJA é a educação dialógica, inspirada nos ensinamentos de Paulo Freire. Nesse modelo, o processo de ensino-aprendizagem não se dá de maneira vertical, em que o professor é o único detentor do saber, mas sim por meio de um diálogo constante entre educador e aluno, em que ambos constroem o conhecimento de forma colaborativa. Na EJA, essa metodologia permite que os estudantes se vejam como protagonistas de suas próprias trajetórias de aprendizagem, valorizando suas experiências de vida e criando um ambiente de trocas mútuas. Ao integrar o conhecimento acadêmico com as vivências cotidianas dos alunos, a educação dialógica promove um ensino mais contextualizado e significativo.

Outro aspecto central das práticas pedagógicas na EJA é o uso de metodologias ativas, que colocam os alunos no centro do processo de aprendizagem.

Estratégias como a aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, incentivam a investigação e a resolução de problemas reais, o que estimula o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas. Segundo Santana e Silva (2021), na EJA, essa abordagem pode ser particularmente eficaz ao vincular os conteúdos escolares com as questões práticas e os desafios enfrentados no cotidiano dos estudantes, como o ambiente de trabalho ou a vida familiar. Ao desenvolver projetos que tenham relevância direta para suas vidas, os alunos tendem a se engajar mais e a perceber o valor da educação para sua emancipação social e econômica.

A utilização de materiais didáticos diversificados e contextualizados também é uma prática essencial na EJA. O uso exclusivo de livros didáticos convencionais muitas vezes não atende às demandas dos alunos jovens e adultos, que possuem um repertório diferente e, muitas vezes, distante da realidade apresentada nesses materiais. É necessário, portanto, que os professores busquem recursos variados, como textos jornalísticos, vídeos, filmes, músicas e relatos de experiências, que dialoguem com a realidade dos estudantes. Além disso, a tecnologia pode ser uma grande aliada no processo de ensino-aprendizagem da EJA. Plataformas digitais, aplicativos e recursos multimídia podem enriquecer as aulas e facilitar o acesso à informação, além de estimular a inclusão digital dos alunos.

A pedagogia da alternância, uma metodologia que divide o tempo de estudo entre períodos de formação na escola e períodos de aplicação prática nas comunidades ou no ambiente de trabalho, também é uma prática bastante relevante para a EJA, especialmente nas áreas rurais. Esse modelo integra o conhecimento acadêmico com as realidades vividas pelos estudantes fora da escola, promovendo uma aprendizagem mais conectada à prática e ao cotidiano. Na EJA, essa metodologia pode ajudar a reduzir a evasão escolar, uma vez que os alunos veem a utilidade imediata do que aprendem e conseguem aplicar diretamente o conhecimento adquirido no seu dia a dia (Lobo, 2015).

Em suma, é essencial que as práticas pedagógicas na EJA considerem as questões emocionais e psicossociais dos estudantes. Muitos alunos que frequentam a EJA enfrentam desafios como o estigma social de retornar à escola na idade adulta, além de situações de vulnerabilidade socioeconômica. Portanto, as metodologias adotadas devem ser acolhedoras, criando um ambiente de respeito, confiança e apoio. Os professores precisam desenvolver práticas que estimulem a autoestima e a autoconfiança dos alunos, reconhecendo e valorizando suas conquistas, por menores que pareçam. Essa sensibilidade é crucial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, pois só assim os estudantes poderão se sentir motivados a seguir com seus estudos e a alcançar seus objetivos.

Conquistas e Avanços Recentes nas Políticas Educacionais para a EJA

Nos últimos anos, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem registrado importantes conquistas e avanços, fruto de uma maior conscientização sobre a importância de garantir o direito à educação para todos os cidadãos, independentemente da idade. Um dos principais marcos nesse processo foi a ampliação do acesso à educação por meio de políticas públicas específicas, como o Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE, sancionado em 2014, estabeleceu metas claras para a redução do analfabetismo e para a universalização da EJA, com o objetivo de incluir jovens e adultos que, por diversas razões, não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica. Essas metas impulsionaram uma série de iniciativas voltadas para a expansão e fortalecimento da EJA em todo o país (Di Pierro, 2010).

Outra conquista significativa foi a criação de programas de alfabetização e educação continuada voltados especificamente para a população adulta. Programas como o Brasil Alfabetizado e o ProJovem Urbano surgiram com o intuito de atender a grupos sociais historicamente excluídos do sistema educacional, como trabalhadores rurais, populações indígenas, quilombolas e moradores de periferias urbanas. Esses programas representam avanços importantes na tentativa de reduzir o analfabetismo e promover a inclusão social por meio da educação. Além disso, essas iniciativas têm buscado articular a educação com outras políticas públicas, como saúde e assistência social, o que fortalece a rede de apoio aos alunos da EJA e melhora as condições para sua permanência e sucesso escolar.

No campo da formação de professores, também se observam avanços nos últimos anos. A inclusão de disciplinas específicas sobre a EJA nos cursos de licenciatura e a oferta de programas de formação continuada têm sido passos importantes na qualificação dos profissionais que atuam nessa modalidade. O reconhecimento da necessidade de uma abordagem pedagógica diferenciada para jovens e adultos tem gerado esforços para capacitar os docentes de maneira mais adequada, preparando-os para lidar com as particularidades dessa modalidade de ensino. Além disso, as diretrizes curriculares nacionais para a EJA, publicadas pelo Ministério da Educação, servem como referência para nortear a formação de professores e garantir que a prática pedagógica seja mais alinhada às necessidades desse público específico (Ventura, 2012).

A ampliação do uso de tecnologias na EJA é outro avanço relevante. Nos últimos anos, diversas iniciativas têm buscado integrar as novas tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem na EJA, com o intuito de promover maior inclusão digital e tornar as aulas mais dinâmicas e acessíveis. Plataformas digitais, aplicativos educacionais e o uso de recursos multimídia têm se mostrado

eficazes no engajamento dos estudantes e na adaptação das metodologias ao ritmo de aprendizado dos jovens e adultos. O uso da tecnologia na EJA também tem possibilitado a oferta de educação a distância, o que representa uma alternativa importante para aqueles que, por questões de tempo ou distância, não conseguem frequentar uma escola presencialmente.

Além disso, outro avanço importante nas políticas educacionais para a EJA foi a incorporação de uma visão mais ampla e humanizadora da educação, que vai além da simples transmissão de conteúdos formais. Programas de EJA mais recentes têm buscado integrar o conhecimento acadêmico com a valorização das experiências de vida dos alunos, promovendo uma educação que seja realmente significativa e transformadora. Essa abordagem é inspirada em práticas pedagógicas como a educação popular, que valoriza o diálogo e a troca de saberes entre professor e aluno. Ao reconhecer os alunos da EJA como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, essas políticas têm contribuído para fortalecer a autoestima e a autoconfiança dos estudantes, o que é fundamental para o sucesso escolar (Silva et al. 2017).

Dessa forma, um dos maiores avanços nas políticas educacionais para a EJA tem sido a maior articulação entre diferentes esferas de governo e a sociedade civil. A criação de fóruns, conferências e conselhos de educação voltados para a EJA tem permitido um diálogo mais aberto e democrático sobre as necessidades e desafios dessa modalidade. A participação da sociedade civil na formulação e avaliação das políticas públicas tem garantido uma maior representatividade e legitimidade aos programas de EJA. Essa articulação intersetorial também tem facilitado a implementação de políticas mais eficazes e integradas, que levam em consideração as realidades locais e as demandas específicas de cada região do país. Embora ainda existam muitos desafios a serem superados, esses avanços representam passos importantes rumo à consolidação de uma educação de qualidade para todos.

Retrocessos e Resistências às Políticas para a Educação de Jovens e Adultos

Apesar dos avanços conquistados nas últimas décadas, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil também tem enfrentado diversos retrocessos e resistências que comprometem o pleno desenvolvimento dessa modalidade de ensino. Um dos principais retrocessos observados é a redução dos investimentos públicos destinados à EJA, especialmente em períodos de crises econômicas e instabilidade política. A diminuição de recursos afeta diretamente a qualidade do ensino, a infraestrutura das escolas e a formação dos professores. Além disso, muitas vezes a EJA não é vista como prioridade nas políticas educacionais, o

que resulta em cortes orçamentários e descontinuidade de programas essenciais, prejudicando o acesso e a permanência dos alunos (Nicodemos e Cassab, 2022).

Outro retrocesso significativo diz respeito à desvalorização da EJA no âmbito das políticas públicas. Em muitos casos, as ações voltadas para essa modalidade são fragmentadas, inconsistentes e carecem de um planejamento de longo prazo. O foco das políticas educacionais tem se concentrado principalmente na educação infantil e no ensino fundamental, deixando a EJA em segundo plano. Essa falta de atenção resulta em um enfraquecimento das iniciativas específicas para a EJA, como programas de alfabetização de adultos e ofertas de formação continuada para professores. A ausência de uma política estruturada e contínua para a EJA contribui para a perpetuação do analfabetismo e para a exclusão de jovens e adultos do processo educativo.

A resistência social e cultural também é um obstáculo importante para o desenvolvimento da EJA. Ainda existe um estigma associado ao retorno à escola na fase adulta, visto que muitos enxergam a educação como uma etapa que deve ser concluída na juventude. Esse preconceito pode ser internalizado pelos próprios alunos, gerando sentimentos de vergonha e baixa autoestima, o que muitas vezes resulta em evasão escolar (Costa, 2019). Além disso, há uma visão reducionista que enxerga a EJA apenas como um meio de alfabetização, desconsiderando seu potencial transformador na vida dos indivíduos, seja no âmbito pessoal ou profissional. Essas resistências sociais dificultam a mobilização de esforços para a valorização e fortalecimento da EJA como parte integral do sistema educacional.

No âmbito institucional, outro fator que contribui para os retrocessos na EJA é a falta de articulação entre as esferas federal, estadual e municipal. Embora a legislação brasileira reconheça a importância da educação de jovens e adultos, a implementação das políticas públicas muitas vezes esbarra em problemas de coordenação e falta de cooperação entre os diferentes níveis de governo. Essa desarticulação gera uma sobreposição de responsabilidades e uma distribuição desigual de recursos, resultando em uma oferta desigual da EJA em diferentes regiões do país. Enquanto algumas áreas conseguem avançar, outras permanecem desassistidas, o que amplia as desigualdades regionais e limita o alcance das políticas públicas voltadas para a EJA.

A precarização das condições de trabalho dos professores que atuam na EJA também representa um grave retrocesso. Muitos docentes enfrentam baixos salários, contratos temporários e a falta de oportunidades de formação continuada. A desvalorização desses profissionais não apenas desestimula a atuação na área, mas também compromete a qualidade do ensino. Além disso, muitos professores são obrigados a acumular várias turmas ou até mesmo

trabalhar em múltiplas escolas para complementar a renda, o que reduz o tempo disponível para a preparação de aulas e o acompanhamento individualizado dos alunos. De acordo com Ferreira e Vitorino (2019), a falta de investimento na valorização do professor da EJA é um dos maiores obstáculos para a consolidação de uma educação de qualidade para jovens e adultos.

Finalmente, as resistências ideológicas também desempenham um papel relevante nos retrocessos da EJA. Há setores que resistem a propostas educacionais mais progressistas e críticas, como aquelas inspiradas nas ideias de Paulo Freire, que defendem uma educação emancipadora e dialógica. Essas resistências dificultam a implementação de metodologias inovadoras e humanizadoras na EJA, muitas vezes perpetuando práticas tradicionais que não dialogam com as necessidades dos estudantes. Além disso, em momentos de instabilidade política, o campo educacional é frequentemente alvo de disputas ideológicas, o que pode resultar na descontinuidade de programas importantes e na imposição de diretrizes que não consideram as especificidades da EJA. Essas resistências limitam o potencial transformador da educação e reforçam as desigualdades educacionais no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

As políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, apesar das conquistas obtidas ao longo das últimas décadas, continuam a enfrentar inúmeros desafios, retrocessos e resistências que limitam seu pleno desenvolvimento. A falta de investimentos consistentes, a desvalorização dos profissionais da educação e a desarticulação entre as diferentes esferas governamentais são obstáculos que precisam ser superados para garantir o direito à educação para jovens e adultos de maneira inclusiva e de qualidade. Além disso, as resistências sociais e institucionais mostram a necessidade de uma mudança de mentalidade em relação ao papel transformador da EJA, que vai além da simples alfabetização, buscando promover o empoderamento e a cidadania.

As perspectivas futuras para a EJA dependem de um compromisso político renovado, com o fortalecimento das políticas educacionais e a garantia de recursos suficientes para sua implementação. A formação continuada de professores, o uso de tecnologias educacionais e a integração de práticas pedagógicas humanizadoras são caminhos promissores para o avanço da EJA. Além disso, é fundamental que a sociedade como um todo valorize a educação de jovens e adultos, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento pessoal, social e econômico dos indivíduos. Somente com uma abordagem ampla e inclusiva será possível consolidar avanços e superar os desafios que ainda persistem, garantindo a universalização da educação para todas as faixas etárias.

REFERÊNCIAS

- ALMEIRA, João Paulo Guerreiro; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha. As repercussões do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) na vida dos estudantes: idas e vindas de suas trajetórias escolares. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, 2020.
- CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 3, 2014.
- COSTA, Andrea Barros Daltro de Castro; CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva. o processo de aprendizagem na educação de jovens e adultos (EJA): as vozes dos cidadãos da resistência. **RIEJA**, v. 2, n. 3, 2019.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 10, n. 20, p. 03-17, 2016.
- DANTAS, TÂNIA REGIANA. **A formação de professores em EJA na perspectiva da inclusão social**. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 24, n. 1, 2019.
- DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.
- DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Caderno Cedes**, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2015.
- FELIX, Lucilene Fernandes de Lima. **Aspectos influenciadores na evasão da EJA: motivos e reflexões**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Lajes, 2021.
- FERREIRA, Edna Maria de Oliveira; VITORINO, César Costa. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.
- LOBO, Édila Marta Miranda. Educação a Distância como Instrumento de Ensino-Aprendizagem para a Pedagogia da Alternância na EJA. **Revista EJA em Debate**, n. 6, 2015.
- MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2, 2008.
- NICODEMOS, Alessandra; CASSAB, Mariana. A Educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências. **Revista Cocar**, n. 11, 2022.

PEDRALLI, Rosângela; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Evasão escolar na educação de jovens e adultos: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. **RBLA**, v. 13, n. 3, p. 771-788, 2013.

PEREIRA, Marcos Villela; FARE, Mônica. A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 230, p. 70-82, 2011.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, n. 29, p. 29-45, 2007.

SANTANA, Edileusa Miranda; SILVA, Erica Bastos. Práticas pedagógicas e aprendizagem dos educandos da EJA: problematizações contemporâneas. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 3, 2021.

SILVA, Francisco Tenório. O emprego educacional do Movimento de Educação de Base (MEB): uma abordagem discursiva. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 2, 2020.

SILVA, Simone Gonçalves; ALLEMAND, Cinara Martins Farina; OLIVEIRA, Antonio Cardoso; CÓSSIO, Maria de Fátima. Políticas educacionais: aproximações entre ensino médio, EJA e educação profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 278-293, 2017.

SILVEIRA, Dimitri Assis. **O programa DF alfabetizado/ Brasil Alfabetizado e a continuidade dos estudos: dos números à percepção dos sujeitos**. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

TRENTIN, Valéria Becher. Práticas pedagógicas na EJA: o que a sala de aula revela? **Revista UFSM Educação**, v. 47, 2022.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 21, n. 37, p. 71-82, 2012.

HANNAH ARENDT E OS DIREITOS HUMANOS

Raimundo Expedito dos Santos Sousa¹

*Todas as coisas que podem ser comparadas podem ser trocadas e têm um preço.
Aqueles que não podem ser comparadas não podem ser trocadas,
pois não têm preço, mas dignidade.*

Immanuel Kant

INTRODUÇÃO

A globalização econômica emergiu como promessa de avanço na consolidação dos direitos humanos na medida em que a acessibilidade mais ampla aos mercados internos beneficiaria os Estados e fomentaria a concretização de direitos econômicos e sociais mediante desenvolvimento de programas estatais que assegurariam aos cidadãos benefícios como trabalho, saúde, educação e outros bens e serviços essenciais. Todavia, os efeitos colaterais da globalização se fizeram notar no modo como a *hybris* desenvolvimentista que se lhe seguiu instigou a rapina de grupos hegemônicos sobre outros por meio da própria globalização, instrumentalizada como tecnologia de controle. Noutros termos, países economicamente periféricos se tornaram mais dependentes dos centrais, em razão da importância assumida pela exportação e, por conseguinte, mais vulneráveis às contingências dos mercados internacionais.

A recessão econômica mundial, em curso desde 2008, exerce sobre esses países, dentre os quais o Brasil, forte empecilho para a consolidação de direitos devido não apenas a flutuações do mercado externo, mas, também, a medidas como controversos ajustes fiscais. A austeridade, adotada pelos governos como panaceia para o “mal humor” do mercado, tem como imperiosa contraparte a inobservância aos direitos humanos, uma vez que a obsessão estatal por estabilidade financeira implica subtração de recursos para áreas já historicamente sacrificadas, como saúde e educação.

Em face desse panorama, este capítulo visa à compreensão da confluência epistemológica entre Filosofia e Direito mediante exame das reflexões de Hannah

¹ Doutor em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (POSLIT) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMT). Docente do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Araguaia. E-mail: raimundosou@gmail.com.

Arendt sobre a noção de direitos humanos, cara a ambos os campos epistêmicos e particularmente imperativa como tópico de discussão em nosso contexto histórico. Nesse cotejamento, interessa-nos revisitar algumas contribuições da filósofa alemã para pensarmos questões contemporâneas candentes, como a subtração de direitos na atual política de austeridade econômica adotada pelo atual governo no Brasil.

Os direitos humanos

Em explanações sobre a nomenclatura “direitos humanos”, conceituações as mais distintas são utilizadas conforme as especificidades históricas e culturais que balizam as matrizes epistêmicas. De início, bastava-se a aceção de *direitos naturais*, porquanto se lhe imputavam tanto universalidade quanto fixidez, quer devido à natureza humana ser moldada à imagem e semelhança de Deus, quer devido à percepção de ser ela ontologicamente racional. À proporção que se medravam novos direitos em consonância com o transcurso da história, regimes jurídicos ocidentais tenderam à adoção do termo *direitos do homem*, tal como definido quando da Revolução Francesa. Todavia, em meados no século XX, a expressão foi prosrita em favor de uma terceira, *direitos humanos*, mais universalizante porque despojada de conotação androcêntrica. Malgrado essa terminologia seja suscetível a críticas, quer porque todos os direitos são necessariamente humanos, quer porque tão-somente os seres humanos têm personalidade jurídica, seu emprego é conceptualmente operacional para designar o conjunto de direitos fundamentais necessários a uma vida digna.

Para fins didáticos, é aceitável o emprego colateral das nomenclaturas *direitos humanos fundamentais* e *direitos humanos*, visto que, sem embargo de tratarem de mesma matéria, apresentam ligeira distinção perceptual, pois “a fórmula direitos humanos, por suas raízes históricas, [é] adotada para referir-se aos direitos da pessoa humana antes de sua constitucionalização ou positivação nos ordenamentos nacionais”, ao passo que “direitos fundamentais designam os direitos humanos quando trasladados para os espaços normativos” (BONAVIDES, 2002, p. 234). Em que pese a terminologia empregada, o conjunto de direitos inerentes à pessoa humana é o fundamento de todos os direitos, já que o ser humano deve pairar acima de toda e qualquer organização social, política, econômica, cultural ou religiosa. Nesta aceção, todos os direitos, quer sejam inerentes à espécie humana, quer sejam corolários de conquistas logradas no curso da humanidade, são considerados direitos humanos. Conforme Bobbio (1996, p. 30), o ser humano, pelo fato mesmo de pertencer à espécie humana, goza de um “direito natural permanente e eternamente válido, independente de legislação, de convenção ou qualquer outro expediente imaginado pelo homem”.

Todavia, circunscrever o que são direitos humanos também constitui desafio complexo. Doutrinadores se lhe definem, *grosso modo*, como o conjunto de instâncias institucionais que paulatinamente consubstanciam, em cada período histórico, demandas de determinados grupos por dignidade, isonomia e liberdade que devem ser incorporadas por ordenamentos jurídicos tanto nacionais quanto internacionais (PÉREZ LUÑO, 2002). Desse modo, enquanto filósofos e doutrinadores de inflexão jusnaturalista proposta por Locke e Montesquieu sustentam que os direitos humanos são apenas os direitos naturais, isto é, aqueles inerentes à própria qualidade de pessoa humana enquanto membro de uma espécie, outros tantos concebem os direitos humanos sob envergadura mais ampla, de sorte a não passar ao largo dos direitos resultantes de evoluções de toda sorte por que a humanidade tem passado. Afinal, os direitos, longe de medrados num vácuo temporal e constitutivamente imutáveis, possuem historicidade e, por isso, caracterizam-se pela mobilidade. “Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos”, explica Bobbio (1996, p. 45), porque “nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas”.

Evolução histórica dos direitos humanos

Formalmente, a história dos direitos humanos se fundou com o balizamento do poder do Estado pela Lei. Contudo, essa perspectiva institucionalista desconsidera o legado de povos que não conheceram a técnica de limitação do poder do Estado, mas, desde tempos imemoriais, privilegiavam a pessoa humana em seus costumes e instituições. No curso da história, diversas iniciativas sugerem a existência de cometimento com os direitos inerentes à pessoa humana, haja vista o Código de Hamurabi (Babilônia, século XVIII a.C.); o pensamento de Amenófis IV (Egito, século XIV a.C.); a Filosofia de Mêncio (China, século IV a.C.); a República de Platão (Grécia, século IV a.C.); e o Direito Romano (HERKENHOFF, 1994). No Medievo, com a intensificação do movimento urbanístico, a discussão mais sistemática em torno dos direitos humanos fundamentais conduziu à difusão de documentos, como os de Tomás de Aquino, que ressaltavam a dignidade e igualdade do ser humano por ter sido criado à imagem e semelhança de Deus. Outros documentos medievais que merecem destaque são a Magna Carta, outorgada por João Sem-Terra, no século XII, que reconhecia diversos direitos imputáveis ao homem, dentre os quais a liberdade eclesial, a propriedade privada, a liberdade de ir e vir e a desvinculação da lei e da jurisdição da pessoa do monarca. Já na Modernidade, o *Habeas Corpus Act*, de 1679, lançado pelo parlamento inglês, determinou que a pessoa

acusada fosse apresentada para julgamento público, consagrando o amparo à liberdade pessoal. Por sua vez, a *Bill of Rights* de 1689, também na Inglaterra, enrobusteceu as atribuições legislativas do parlamento frente à Coroa Inglesa e proclamou a liberdade da eleição dos membros do Parlamento, consagrando algumas garantias individuais (COMPARATO, 2003).

Entretanto, a solidificação dos direitos humanos no Ocidente adquiriu realmente musculatura sob impacto das revoluções estadunidense (1776) e francesa (1789). Com a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, todos os estados do país estabeleceram organização própria, assentada num conjunto de princípios com vistas à salvaguarda dos direitos humanos. Por seu lado, a Revolução Francesa fundou suas bases no Iluminismo, perspectiva filosófica cujos talantes incluíam o uso da razão como forma de desafiar as autoridades eclesial e monárquica. Até então, bem o sabemos, vigorava o *Ancien Régime*, no qual a ascensão dinástica se impunha sob pretexto de que o Rei era representante humano de desígnios divinos transcendentais. Com o desmantelamento desse regime pela república, cuja denominação de origem latina *res publica* (coisa pública) denota sua configuração como governo do povo e para o povo, propalava-se a garantia, a todos os homens, do exercício da cidadania, sob a égide dos princípios iluministas de *Liberté, Igualité e Fraternité*. Se bem que modelada a partir da revolução estadunidense, a francesa se tornou marco simbólico na inauguração do Direito Moderno pela sua universalidade, haja vista a incorporação de seus ideais por diversas nações ao redor do mundo:

Com a Revolução Francesa, entrou prepotentemente na imaginação dos homens a idéia de um evento político extraordinário que, rompendo a continuidade do curso histórico, assinala o fim último de uma época e o princípio primeiro de outra. Duas datas, muito próximas entre si, podem ser elevadas a símbolos desses dois momentos: 4 de agosto de 1789, quando a renúncia dos nobres aos seus privilégios assinala o fim do antigo regime feudal; 26 de agosto, quando a aprovação da Declaração dos Direitos do Homem marca o princípio de uma nova era (BOBBIO, 2004, p. 123).

Uma das principais contribuições da Revolução Francesa para os direitos humanos consistiu, ainda em sua primeira denteção, na *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*, de 1789, cujo preâmbulo anunciava os ideais libertários e liberais e os direitos fundamentais da humanidade. Pela primeira vez, estabeleceu-se distinção entre homem (detentor de direitos naturais e inalienáveis) e cidadão (possuidor de direitos descritos em lei e garantidos pelo direito positivo). A reverberação desse manifesto teve forçoso impacto na concretização dos direitos humanos, visto que inspirou diversas constituições.

Já no século XIX, a noção de direitos humanos se atrelou sobremaneira à Revolução Industrial, com o fito de assegurar, a todos os cidadãos, as supostas

benesses advindas do modo de produção capitalista. A nova configuração socioeconômica, ao introduzir a ética do trabalho e do consumo, levou à preconização de novos direitos, tais como o direito ao trabalho, ao consumo e a serviços como saúde e educação. No entanto, o vertiginoso processo de urbanização fez com que se evidenciassem as desigualdades sociais, desencadeando intensas batalhas por condições laborais que recrudesceram a demanda pelo que se denominaria direitos humanos, cujo cerne abriga a origem da justiça social.

Entre o anoitecer do século XIX e o alvorecer do XX emergiram, juntamente com a eclosão da Primeira Guerra Mundial, os primeiros precedentes históricos para a internacionalização dos direitos humanos, assinalados pelo engendramento dos Direitos Humanitários, da Liga das Nações e da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Se bem que esses institutos hajam concorrido para o processo de internacionalização dos direitos humanos, não foi antes de meados do século XX, quando da Segunda Guerra Mundial e com o escopo de resguardar os indivíduos das atrocidades do Holocausto e das formas de violência cometidas pelos nazistas contra os judeus, que se enrobusteceram as preocupações em torno da proteção internacional aos direitos humanos (COMPARATO, 1999). Assim, sob influxo da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão se fez, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, anunciada pela Organização das Nações Unidas (ONU), estabelecida havia três anos. A Declaração lograria tal importância que representaria o ápice do humanismo político da liberdade:

Trata-se de um documento de convergência e ao mesmo passo de uma síntese. Convergência de anseios e esperanças, porquanto tem sido, desde sua promulgação, uma espécie de carta de alforria para os povos que a subscreveram, após a guerra de extermínio dos anos 30 e 40, sem dúvida o mais grave duelo da liberdade com a servidão em todos os tempos. Síntese, também, porque no bronze daquele monumento se estamparam de forma lapidar direitos e garantias que nenhuma Constituição insuladamente lograra ainda congregar ao redor de um consenso universal (BONAVIDES, 2002, p. 527).

Ou, no dizer de Bobbio, com a Declaração Universal

os direitos do homem nascem como direitos naturais universais, desenvolvem-se como direitos positivos particulares, para finalmente encontrarem sua plena realização como direitos positivos universais. A Declaração Universal contém em germe a síntese de um movimento dialético, que começa pela universalidade abstrata dos direitos naturais, transfigura-se na particularidade concreta dos direitos positivos, e termina na universalidade não mais abstrata, mas também ela concreta, dos direitos positivos universais (BOBBIO, 2004, p. 30).

Não obstante, os direitos humanos estão inscritos num combate de ideias na medida em que sua matéria não se desenvolveu de forma linear e contínua, mas em movimentos descontínuos que expressam os conflitos e lutas políticas presentes na sua definição e consolidação. Portanto, merece relevo a atualidade das ponderações filosóficas de Hannah Arendt, pensadora de origem judia cujo testemunho dos horrores de seu tempo impactou largamente suas reflexões em torno dos direitos humanos.

Breves notas sobre Hannah Arendt

Johannah Arendt, ou simplesmente Hannah Arendt, como ficou conhecida, nasceu em Hannover, na Alemanha, em 14 de outubro de 1906. Descendente de judeus, vivenciou as transformações políticas e sociais ocorridas nas primeiras quadras do século XX. Doutora em Filosofia pela Universidade de Heidelberg, em 1929, escolheu como tema de sua tese o “Conceito de Amor em Santo Agostinho” e teve como colaboradores alguns dos mais brilhantes pensadores alemães contemporâneos, como Heidegger, Jaspers e Husser. Com a eclosão do regime nazista comandado por Hitler na Alemanha, em 1933, Arendt fugiu para Paris, onde prestou serviços de assistência social junto a refugiados judeus e conviveu com diversos intelectuais, inclusive o filósofo Walter Benjamin. Durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), foi enviada a um campo de concentração como “estrangeira suspeita”, mas fugiu para New York, onde permaneceria até a sua morte, em 1975 (ADLER, 2007).

Como sabemos, Arendt publicou obras respeitáveis sobre filosofia política, tais como *As Origens do Totalitarismo* e *A Condição Humana*, que, dentre outros de menor relevo, renderam-lhe deferência perante os intelectuais do pensamento político ocidental. Graças à sua contribuição para o pensamento filosófico e político do século XX, tornou-se conhecida pela alcunha de pensadora da liberdade, *status* erigido sobre uma consistente carreira filosófica baseada em ponderações nas quais une pensamento e experiência. O largo escopo de seu legado escritural se divide, *grosso modo*, em três fases, nas quais a filósofa judia-alemã se propôs a compreender o totalitarismo do século XX não pela reconstrução histórica dos fatos, mas, sobretudo, por uma reflexão filosófica sobre o Poder, o Direito e a Condição Humana:

a primeira, que engloba o estudo dos fenômenos modernos do totalitarismo e do imperialismo, iniciada com a publicação de “As Origens do Totalitarismo”, em 1951, e completada com um estudo intitulado “Eichmann em Jerusalém: um Relato sobre a Banalidade do Mal”; a segunda, que enfatiza sua reflexão sobre o homem, da qual fazem parte “A Condição Humana”, publicada em 1958, e “The Life of the Mind”, publicada postumamente em 1978; e a terceira fase, que se inicia com a

publicação de “Entre o Passado e o Futuro”, com edição completa em 1968, perpassa pelo estudo intitulado “Da Violência” e termina com a publicação de “Crises da República”, em 1972, em que a autora faz um retrospecto e uma reflexão sobre o pensamento político (FIORATI, 1999, p. 55).

Independentemente de qualquer circunscrição periódica, um tema perpassa toda a obra da filósofa e constitui sua preocupação nuclear, qual seja, o homem e os efeitos por ele sofridos em regimes políticos autocráticos ou etnocêntricos e em sociedades balizadas pela massificação. Esses elementos refletem as experiências vividas por Arendt, como, por exemplo, a fuga do regime nazista alemão, sua experiência no auxílio a refugiados na França e seu exílio nos Estados Unidos. Essas situações lhe propiciaram alinhar reflexões acerca, sobretudo da existência e da efetividade dos direitos humanos.

Para Arendt, os direitos humanos, na forma que foram idealizados século XVIII, já trazem consigo um problema em sua concepção, na medida em que se tinha em mira um ser humano “abstrato”. Os trágicos eventos ocorridos na primeira metade do século XX assinalavam que a concepção de direitos humanos, fincada na presumida existência de um ser humano como tal, colapsaria no momento mesmo em que os quantos lhe haviam rendido alvíssaras eram agora confrontados com pessoas que, de fato, encontravam-se despojadas de todos os atributos possíveis, exceto o fato de ainda serem humanos. A seu ver, há um direito universal que deve ser respeitado por todos, independentemente de sua condição etno-racial, geográfica ou religiosa e que não deve ser mensurado por qualquer outro juízo, exceto pelo critério de ser humano: o “direito de ter direitos”. Sob esse prisma, ao passo que outros direitos sofrem mutações conforme circunstâncias históricas, há um direito que não germina no interior da nação e, portanto, carece de mais do que garantias nacionais (ARENDR, 1949).

Essa preocupação da filósofa estava ligada, possivelmente, à condição dos judeus na Alemanha nazista e nos fluxos migratórios em busca de liberdade e melhores condições de vida em outros países. Ao refletir sobre a situação de apátridas no período entre as duas guerras mundiais, Arendt demonstra que a proscrição dos direitos legais de todo um grupo humano fora prefigurada pelo tratamento de minorias e apátridas por países europeus após a Primeira Guerra. Uma vez despossuídos de um governo que os protegesse, tais grupos foram relegados à completa ilegalidade. Donde a condição paradoxal dos direitos humanos: se, em termos principiológicos, são inalienáveis e inequívocos porque presumivelmente existentes sem embargo de pertencimento grupal, em termos práticos, precisamente quando seres humanos são privados de um governo próprio e, desta feita, não podem se socorrer de nenhum recurso que não os seus direitos “naturais”, encontraram-se de todo desamparados de direitos.

Reduzidos à condição humana mais ínfima, não mais usufruem da salvaguarda de nenhuma autoridade efetiva (ARENDT, 1989). A filósofa ensina, pois, que um aspecto a ser considerado pelo ordenamento jurídico é a dimensão totalizante da expressão *direitos humanos*, quando o que se tem observado é que a luta de grupos minoritários (como negros, mulheres e homossexuais) põe em questão a homogeneidade do termo “humano”. Conforme veremos, a ponderação arendtiana sobre os direitos humanos contribui para refletirmos sobre a atual violação de direitos duramente conquistados em nosso país.

Arendt e os direitos humanos em tempos de austeridade

A discussão formal sobre os direitos humanos teve origem com a queda do Antigo Regime das grandes dinastias e com a ascensão da república, a partir das Revoluções de 1776 (nos Estados Unidos) e de 1789 (na França). Já no século XIX, o debate em torno dos direitos humanos esteve atrelado à primeira Revolução Industrial (a maximização da produção pela sobreposição da maquinaria ao trabalho artesanal) e a segunda (a da formação de mecanismos de disseminação dos produtos industrializados mediante ampla divulgação e comercialização). No século XX, por sua vez, a noção de direitos humanos foi novamente trazida à baila em decorrência das duas guerras mundiais e de seus efeitos trágicos. Assim, a Organização das Nações Unidas (ONU) reafirmaria os direitos humanos elaborando a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que conclamava os Estados nacionais a preconizarem o direito à vida (BONAVIDES, 2002).

Há de se notar, nessa contextualização, um patente contrassenso. O fato de, ainda nos séculos XX e XXI, haver clamores pelos direitos humanos evidencia que suas garantias não foram concretizadas de todo. Como é sabido, os direitos humanos são fundamentais para a dignidade da pessoa humana e sua plena participação na sociedade, incluindo-se aí o direito à vida, à alimentação, à saúde, à moradia, à educação, à segurança, à liberdade e à igualdade, que devem ser tratados conjuntamente como interdependentes, indivisíveis, complementares, universais, inalienáveis e imprescritíveis. Contudo, esses direitos são existentes *de jure*, mas, por vezes, não se consubstanciam *de facto*, em razão de circunstâncias como, por exemplo, medidas governamentais totalitárias. Tal descompasso dá claras mostras de que o direito à cidadania não é uniformemente conferido a todos os indivíduos, porque o abismo entre discurso e práxis nos remete ao alerta de Arendt a respeito do quão abstrato o conceito de direitos humanos pode se tornar quando descolado da materialidade das relações.

O desrespeito a tais direitos constitui violação de conquistas da sociedade civil, uma vez que, antes de serem transcritos nas constituições ou

em textos jurídicos, os direitos humanos emergiram de movimentos sociais, que proporcionaram uma revolução na maneira de sentir e pensar da sociedade, principalmente no que diz respeito às lutas contra o poder. Notável exemplo em nossos dias consiste na política econômica de austeridade, cujo corte de gastos públicos restringe o acesso a benefícios que, em princípio, caberiam a todos os seres humanos. No Brasil, tal política tem implicado ampla e brusca redução de investimentos em programas sociais, bem como nos âmbitos da saúde e da educação. Some-se a isso a tributação excessiva e a implementação de reformas trabalhistas, que vulnerabilizam ainda mais o empregado enquanto parte hipossuficiente nas relações laborais, e previdenciárias, que prolongam a espera de trabalhadores braçais pelo benefício da aposentadoria. Como resultado da refutação de direitos, tem-se, no Brasil de nossos dias, uma sociedade cuja cisão entre abundância e escassez fere mortalmente a acepção de direitos humanos, na medida em que tais direitos se destinariam, em tese, às partes mais vulneráveis nas dinâmicas de poder:

O direito dos Direitos Humanos não rege as relações entre iguais; opera precisamente em defesa dos ostensivamente mais fracos. Nas relações entre desiguais, posiciona-se em favor dos mais necessitados de proteção. Não busca um equilíbrio abstrato entre as partes, mas remediar os efeitos do desequilíbrio e das disparidades. Não se nutre das barganhas da reciprocidade, mas se inspira nas considerações de *ordre public* em defesa dos interesses superiores, da realização da justiça (CANÇADO TRINDADE, 1997, p. 25).

A esse propósito, convém retomarmos as concepções de poder e totalitarismo tecidas por Arendt em reflexão sobre a violência causada por um regime que mutila o homem de sua humanidade. Em seu prisma analítico, não deveria haver uma relação lógica entre poder e violência, pois o poder nunca poderá ser propriedade de um indivíduo, na medida em que pertencerá sempre a um grupo que, todavia, só conseguirá mantê-lo se permanecer unido. Desse modo, afirmar que uma pessoa está “no poder” significa, na concepção arendtiana, que esta foi empossada por um grupo para agir em seu nome, pois o poder emerge do debate entre concidadãos a fim de construir uma comunidade livre, de sorte que seja dispensável, dessa maneira, a utilização da violência:

O poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido. Quando dizemos que alguém está ‘no poder’, na realidade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome. A partir do momento em que o grupo, do qual se originara o poder desde começo desaparece, ‘seu poder’ também desaparece (ARENDT, 1989, p. 289).

Arendt observou que o Estado-nação, ao estabelecer direitos aos cidadãos, não contemplou sujeitos destoantes das categorias jurídicas concebidas. Por conseguinte, os direitos humanos foram negados às minorias marginalizadas do acesso à cidadania. Se a humanidade dos homens se concretiza na esfera política, uma sociedade na qual boa parte dos indivíduos não possui direitos de cidadania e formam uma massa de sub-homens é fruto do totalitarismo e, ao mesmo tempo, um espaço livre para a autolegitimação do regime totalitário. Conforme vimos anteriormente, a preocupação de Arendt acerca dos direitos humanos gravita em torno, portanto, da proteção do indivíduo contra Estados totalitários e, em dimensão transnacional, contra a intolerância pela diferença. A seu ver, o idealismo em torno do qual os direitos humanos estavam enredados não se convertia em realidade devido à precarização da vida em sociedade, principalmente das condições “subumanas” a que determinados grupos são relegados:

Uma concepção da lei que identifica o direito com a noção do que é bom – para o indivíduo, ou para a família, ou para o povo, ou para a maioria – torna-se inevitável quando as medidas absolutas e transcendentais da religião ou da lei da natureza perdem a sua autoridade. E essa situação de forma alguma se resolverá pelo fato de ser a humanidade a unidade a qual se aplica o que é ‘bom’. Pois é perfeitamente concebível, e mesmo dentro das possibilidades políticas práticas, que, um belo dia, uma humanidade altamente organizada e mecanizada chegue, de maneira democrática – isto é, por decisão da maioria –, à conclusão de que, para a humanidade como um todo, convém liquidar certas partes de si mesma (ARENDT, 1989, p. 306).

Não é demais lembrar que outro tema largamente tratado por Arendt consiste na condição dos apátridas, grupos humanos que, expulsos do país de origem, não eram bem-vindos em lugar nenhum, além de haverem perdido qualquer possibilidade de tutela jurídica do Estado. Ao não terem cidadania, acabavam por não ter existência formal por não constituírem personalidade jurídica. Esses indivíduos ficavam à margem do direito porque, em suma, eram despossuídos do “direito a ter direitos” (ARENDT, 1989). Ora, podemos afirmar, em nível metafórico, que há apátridas no interior de suas próprias nações: os sujeitos destituídos ou subtraídos de sua cidadania mediante, por exemplo, a conversão de direitos em serviços perpetrada por medidas como a privatização de benefícios públicos como a saúde e a educação.

Quando se coloca em questão os direitos humanos, coloca-se também em questão a participação política do sujeito enquanto agente na *polis*, inscrito num regime democrático. Discutir direitos humanos implica, pois, discutir a condição, dada ou negada ao ser humano, de ter acesso aos mesmos direitos e prerrogativas de seus coetâneos. Nesse ponto, a Filosofia e o Direito se encontram, na medida em que aquela busca refletir acerca da condição humana e da politização da vida em sociedade e este visa assegurar aos indivíduos o

pleno exercício da cidadania. Exercício cujo acesso se torna mais e mais restrito sob um governo de cariz totalitário, que, na acepção arendtiana,

não se trata de um governo despótico que quer perpetuar-se no poder, como os regimes autoritários latino-americanos da segunda metade deste século, mas sim de um governo que despreza a si próprio e à sua utilidade, mantendo uma insana burocracia por intermédio do terror aos súditos [...]. A sobrevivência do governo e sua perpetuação no poder se dá por meio da constante subjugação dessas categorias e da constante ameaça a todos os outros indivíduos de serem subjugados (FIORATI, 1999, p. 60).

O fato de Arendt focalizar regimes totalitários de sua época, como o nazismo e o stalinismo, não significa que sua teoria não tenha validade hoje. O não cumprimento dos direitos de Liberdade, Igualdade e Fraternidade para todos indica que a filosofia de Arendt é relevante por alertar sobre a periculosidade do regime de poder que não oferece isonomia a todos. A filósofa nos ensina, dentre tantas outras coisas, a ver na cidadania o direito a ter direitos, uma vez que a igualdade não é um dado, mas um *work-in-process* forjado no espaço público, que constitui, neste caso, uma arena de resistência à opressão:

Arendt talvez nos mostre a chave para a compreensão de experiências totalitárias, negadoras dos mínimos direitos da população, ao mencionar que, no início dos movimentos nazistas e stalinistas, existiam pessoas, como os desempregados, refugiados, apátridas, homossexuais e marginais; que eram percebidas pelas outras pessoas como seres supérfluos, seres despidos de qualquer utilidade. O totalitarismo nasce, então, em virtude da própria condição de *animal laborans* do homem moderno: um homem que apenas sobrevive, cujos valores se encontram em descrédito, que tem dificuldade para pensar e formular um conceito de mundo e, por isso, pode ser manipulado, não possuindo sua opinião, se isolada, maior importância num mundo em que ele não compartilha com os outros, onde ele representa o acréscimo de mais um na massa de outros seres igualmente anônimos (FIORATI, 1999, p. 62).

Uma vez que as medidas de austeridade adotadas pelo governo brasileiro possuem feição inequivocamente liberal, vale mencionar o posicionamento de Arendt em torno do liberalismo. Conforme seu juízo, o fosso entre o ideal de igualdade jurídica formal e o alargamento das desigualdades sociais no capitalismo são contradições inerentes à comunidade política das democracias liberais modernas, nas quais o liberalismo, longe de cumprir suas promessas, avigora o totalitarismo (ARENDR, 1989). Uma vez que a austeridade, pautada em medidas impopulares, de cariz draconiano, colide frontalmente com os direitos humanos, o principal ponto de encontro entre o legado filosófico de Arendt e o campo do Direito reside no imperativo de uma política que faça valer efetivamente a democracia. Para tanto, torna-se premente a inserção de grupos relegados à margem da sociedade para que o totalitarismo ceda lugar à democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo evidenciou, mediante análise do pensamento filosófico de Hannah Arendt, que é no interior do debate político, em sentido lato, que a condição humana pode alcançar sua plenitude. A principal crítica dessa filósofa, no que concerne à intersecção entre filosofia e Direito, dirige-se, portanto, ao Estado – mais precisamente às formas com que o Estado gerencia os cidadãos sob sua égide.

A obra de Arendt se mostra fundamental para pensarmos a atual conjuntura política, social e econômica do Brasil, sobretudo no que toca à necessidade de garantir proteção jurídica às minorias sociais, étnicas e sexuais a possibilidade de exercer cidadania numa conjuntura de austeridade balizada pela sistemática retirada de direitos e fornecimento de benesses. Afinal, é a massa populacional despossuída de privilégios e, por isso mesmo, dependente de serviços públicos como saúde e educação que, à semelhança do que observou a filósofa noutro contexto, tem sido vítima das formas mais contundentes de desrespeito à dignidade humana.

As produções filosóficas de Arendt, cuja totalidade este trabalho não pretendeu abarcar, convergem para uma preocupação central a respeito da condição humana frente às injunções políticas, sociais, econômicas e culturais. Desse modo, sua obra se caracteriza por uma aguda percepção das relações, não raro conflituosas, entre o homem e o espaço que habita. Por isso sua atualidade para pensarmos a anomia política por que passa o Brasil sob um governo de transição cuja estratégia econômica de austeridade como forma de ajuste das contas públicas tem levado a injustiças sociais, abusos de poder e negação de direitos. Que as lições arendtianas nos inspirem na luta para que os ideais que balizaram o advento da república não se tornem um discurso vazio, desacompanhado de uma práxis que lhe dê significação.

REFERÊNCIAS

- ADLER, Laure. **Nos passos de Hannah Arendt**. Trad. Tatiana Salem Levy e Marcelo Jacques. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- ARENDT, Hannah. The Rights of Man: What Are They? **Modern Review**, v. 3, n. 1, p. 24-37, Summer 1949.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BOBBIO, Norberto. **O Positivismo Jurídico**. São Paulo: Ícone, 1996.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. São Paulo: Campus, 2004.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Malheiros, 2002.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. **Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, v. I, 1997.

COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2003.

FIORATI, Jete. Os direitos do homem e a condição humana no pensamento de Hannah Arendt. **Revista de Informação Legislativa**, v. 36, n. 142, p. 53-63, abril/junho 1999.

HERKENHOFF, João Baptista. **Curso de Direitos Humanos**. Vol. I – Gênese dos Direitos Humanos. Guarulhos: Acadêmica. 1994.

PÉREZ LUÑO, Antonio Enrique. **Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución**. Madri: Tecnos, 2002.

REPENSANDO A AVALIAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Raimundo Expedito de Santos Sousa¹

The desire to know is far more important than achievement and / or performance measures.

Caine & Caine

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo tem se caracterizado por recodificações e reestruturações profundas, que reverberam na inserção de novos paradigmas na educação, a emergência de novos paradigmas e concepções educacionais suscita alguns questionamentos: seria o papel da escola preparar indivíduos para essa nova organização do mundo do trabalho, formando sujeitos competentes? Ou seria, mais do que isso, possibilitar o acesso e o desenvolvimento de saberes e de competências necessárias para a inserção dos educandos como cidadãos críticos e participativos, capazes de agir sobre o mundo em que se inserem? Em outros termos, a formação escolar deve preparar cidadãos para o mercado de trabalho, para o ingresso ao ensino superior, ou, para ter postura mais humanista, preparando-os para a vida?

Para responder a tais indagações torna-se necessário refletir acerca dos processos sócio-educativos atuais, centralizando a atenção para o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo para uma etapa que permite a professores e alunos obter informações sobre o processo educacional, servindo-lhes como norte. De fato, a avaliação constitui, no ensino-aprendizagem, um instrumento privilegiado de uma intervenção contínua, na medida em que oportuniza a alunos e professores um espaço de diálogo e participação. Com efeito, dentre os elementos constitutivos do ensino-aprendizagem, a avaliação é um dos mais complexos na medida em que envolve fatores que transcendem os aspectos técnicos para atingir uma dimensão subjetiva, psicológica e social.

Devido a essas complexidades, as práticas avaliativas podem, dependendo da forma como são aplicadas, tanto favorecer quanto prejudicar

1 Doutor em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (POSLIT) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMT). Docente do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Araguaia. E-mail: raimundosou@gmail.com.

o ensino-aprendizagem. Donde a relevância de se atentar para os aspectos pedagógicos implicados na avaliação que busca formar, sujeitos críticos e socialmente atuantes. Partindo-se da premissa de que a reflexão acerca do processo avaliativo é fundamental para se conhecer razões que motivam o sucesso ou fracasso escolar, este trabalho objetiva refletir acerca do papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, focalizando especificamente as turmas iniciais do Ensino Fundamental, quais sejam, as séries compreendidas entre o primeiro e o quinto ano.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

Se, na condição de avaliador, o professor confere significado à avaliação, cabe perguntar que concepções pedagógicas orientam suas práticas avaliativas. Para responder tal questão, há que se resgatar o significado da avaliação nas concepções pedagógicas prevaletentes a partir da Renascença, quando da floração dos exames escolares, e analisar em que medida essas concepções ainda estão arraigadas nas práticas de ensino atuais.

Embora seja no século XVI, sob a forma de exames, que jesuítas e protestantes passaram a avaliar o aprendizado escolar, há indícios de práticas avaliativas realizadas nos liceus ainda na Grécia Antiga. Também na China, cerca três mil anos a.C., procediam-se a medidas classificatórias com vistas a selecionar candidatos ao exército. Porém, os exames próximos dos moldes atuais foram criados já na Modernidade, a partir da ascensão burguesa e a universalização da ética do trabalho e do estudo, que tornavam a criança um futuro trabalhador que precisava ser preparado para se inserir no mercado. Assim, o desenvolvimento capitalista implicou a adoção do exame contínuo no cenário escolar como método para classificar os mais aptos e os menos aptos (cf. SANMARTÍ, 2009).

A psicologia também contribuiu para essa cultura mediante criação de diversos testes, alguns dos quais usados até hoje, sob o signo de uma pedagogia tecnicista que postula a quantificação da aprendizagem e, portanto, sua medição. De fato, no início do século XX, nos Estados Unidos, os estudos de Thorndike influenciaram uma concepção de avaliação fundamentada na idéia de mensuração calcada no desenvolvimento de testes para aferir habilidades dos alunos. A avaliação qualitativa pretendeu ser um avanço para a práxis avaliativa, mas não se mostrou suficiente para atender todas as exigências. Surgida na década de 1960, a avaliação qualitativa configurou uma reação à concepção tecnicista (cf. FAGUNDES, 2015; LINS, BORSA, 2017).

Mais tarde, veio à tona a avaliação formadora, que, segundo Sanmartí (2009, p. 89), “implica que os alunos tomem as rédeas de sua aprendizagem com

a ajuda dos professores e de seus colegas”. Trata-se não apenas de um recurso didático que resulta na obtenção de melhores resultados em uma avaliação qualificadora, mas, sobretudo, de um meio que aumenta a motivação para aprender:

A avaliação formativa, tal como era entendida nos anos 1960 e 70 do século XX, pouco tem haver com a avaliação formativa dos dias de hoje. Essa avaliação, naquele contexto, era entendida de forma mais restritiva, centrada nos objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos. Pouco interativa, era geralmente utilizada após um tempo de ensino e aprendizagem. Atualmente, a avaliação formativa é investida de um novo enfoque, dentro de uma perspectiva bem mais complexa do ponto de vista teórico (SANMARTÍ, 2009, p. 87).

Trata-se, portanto, de uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos, mediante perspectiva que confere mais relevância ao *feedback* que esta lhe proporciona para regulação, auto-regulação e auto-avaliação das aprendizagens. A partir dos anos 1990, a avaliação formativa ganhou a denominação Avaliação Formativa Alternativa, que tem sido amplamente divulgada pela literatura.

ASPECTOS CONCEITUAIS DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

A avaliação consiste em um conjunto de procedimentos que fornece subsídios para que o educador reflita acerca das condições de ensino-aprendizagem em sala de aula e, por conseguinte, ajuste sua metodologia às demandas, dificuldades e potencialidades dos estudantes. Assim, por princípio, a avaliação não deve pautar-se em uma política excludente, punitiva ou classificatória. A concepção de educação, defendida e almejada neste artigo, é a Educação Inclusiva. Nessa perspectiva, o aluno em formação é “um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença” (BRASIL, 2014, p. 10).

Entendida como uma sistemática de dados através dos quais se determinam as mudanças comportamentais do aluno, a avaliação visa comprovar o rendimento discente com base em objetivos predefinidos. Essa concepção avaliativa está assentada sobre a noção de racionalidade instrumental preconizada pelo positivismo. Daí a dificuldade de se superar essa concepção, pois a confiabilidade que os indicadores dão ao avaliador para atribuir um valor específico ao aprendizado do aluno desconsidera a subjetividade do primeiro, supondo-o neutro no processo. Essa concepção tradicional de avaliação na escola se assenta na possibilidade de classificar o desempenho do aluno, porquanto

[a] avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos [...]. No decorrer do ano letivo, os trabalhos, as provas de rotina, as provas orais, a notação de trabalhos pessoais e de dossiês criam pequenas “hierarquias” de excelência, sendo que nenhuma delas é decisiva, mas cuja adição e acúmulo prefiguram a hierarquia final (PERRENOUD, 1999, p. 11).

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação escolar funciona segundo duas lógicas, quais sejam, a somativa e a formativa. A primeira, de cariz diagnosticador, concerne ao produto final do processo, coletado mediante a materialização da atividade (prova, trabalho, etc.) através da atribuição de uma nota que não necessariamente reflete o conhecimento e aprendizado. Sobre essa modalidade avaliativa comentam Rosado e Silva (2010, p. 9; ênfase original):

Na sua dimensão de integração no processo de ensino-aprendizagem, esta é a modalidade de avaliação que averigua se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões para poderem iniciar novas aprendizagens. Permite identificar problemas, no início de novas aprendizagens, servindo de base para decisões posteriores, através de uma adequação do ensino às características dos alunos. Verifica se o aluno possui as aprendizagens anteriores necessárias para que novas aprendizagens tenham lugar (*avaliação dos pré-requisitos*) e também se os alunos já têm conhecimentos da matéria que o professor vai ensinar, isto é, que aprendizagens das que se pretendem iniciar (e que se assumem não-conhecidas) são já dominadas pelos alunos (*avaliação dos níveis de entrada*). Importa distinguir o conceito de pré-requisito do conceito de *aprendizagem anterior*, um pré-requisito é uma aprendizagem anterior requerida e *imprescindível* para a nova aprendizagem.

Já a segunda modalidade preocupa-se com a apropriação do conhecimento e deve também proporcionar informação que possibilite não somente identificar dificuldades e erros, mas também compreender suas causas. Na prática, as duas lógicas são utilizadas concomitantemente, e a predominância de uma sobre a outra depende da ênfase que o professor dá a cada uma em sua metodologia de ensino. Em sua configuração tradicional, a avaliação sempre esteve associada ao binarismo aprovação/reprovação, constituindo uma forma de distinguir os aptos dos não aptos. O fato de esse método – no qual as avaliações são realizadas mediante exames aplicados forma isolada do processo de ensino-aprendizagem – ainda subsistir no sistema educacional justifica o imperativo de questionarmos o significado da avaliação e refletir sobre uma avaliação que favoreça a aprendizagem formativa. A esse respeito comenta Vasconcellos (2004, p. 1):

Apesar de tudo o que já foi elaborado e divulgado em termos de avaliação, as pesquisas de cotidiano têm demonstrado que as mudanças não têm atingido o chão da sala de aula; e o que é mais desafiador: sequer em termos de concepção houve avanço significativo no discurso dos professores. Onde estaria a dificuldade, se já existem reflexões tão avançadas? Nossa hipótese é que a dificuldade está naquilo que não está dito, no que está implícito, enraizado, tanto na esfera subjetiva (representações, valores, mitos, preconceitos, visão de mundo), quanto na objetiva (condições de trabalho, legislação, ritos, práticas).

A avaliação, bem o sabemos, é de fundamental importância para o bom êxito das práticas pedagógicas, uma vez que é pela sua mediação que os educadores podem aferir resultados, além de estabelecer metas e formas de atuação. Nesse sentido,

instrumentos de avaliação deveriam ter a finalidade principal de favorecer o processo de orientação da aprendizagem, de modo que professores e alunos pudessem detectar dificuldades e desenvolver estratégias para superá-las. Uma vez que orientar a aprendizagem requer um conhecimento das dificuldades e potencialidades dos discentes, o foco do educador não pode centrar-se no estabelecimento de notas, mas no efetivo resultado da aprendizagem, pela apreensão dos conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências (VASCONCELLOS, 2006, p. 45).

Uma vez que a avaliação da aprendizagem não constitui uma matéria pronta e acabada, é importante que o professor tenha clareza quanto aos pressupostos que fundamentam sua avaliação. O entendimento dos mecanismos pedagógicos envolvidos no processo educacional (dentre os quais a avaliação) poderá favorecer ao professor a reflexão sobre sua prática para repensar e avaliar suas escolhas pedagógicas. Dado que aprender implica construir ou desvelar conhecimentos a partir de experiências e reflexões, a avaliação influencia o resultado da aprendizagem, pois tanto provê meios diagnósticos quanto condiciona o que se ensinará a partir dela. Logo, vale insistir, não se deve separar a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

As diversas designações atribuídas à avaliação, como avaliação formativa, avaliação autêntica, avaliação contextualizada e avaliação educativa convergem para uma pedagogia inspirada nas concepções construtivistas, cognitivas e/ou socioculturais da aprendizagem. Todavia, o sistema educacional tem-se apoiado, não raro, na avaliação classificatória com o fito de mensurar a aprendizagem ou diagnosticar competências por meio de parâmetros quantitativos. Esse tipo de avaliação, além de priorizar competências isoladas, pressupõe uma homogeneidade entre educandos que supostamente aprendem do mesmo modo e nos mesmos momentos. Esse prisma avaliativo privilegia algumas pessoas que, por diversas razões, têm mais facilidade em aprender, ao passo que exclui

do processo de escolarização aquelas que não acompanham o “ritmo” de seus pares. Calcada nas exigências de memorização e reprodução de dados, essa prática autoritária e certamente subjaz a diversas situações de fracasso escolar.

A atual prática avaliativa realizada no contexto escolar privilegia antes a classificação do que o diagnóstico, que deveria ser sua meta. O que deveria ser um recurso para diagnosticar dificuldades de aprendizagem passa a ter uma função apenas classificatória que não contribui efetivamente para melhoria no processo educacional. Apesar dos avanços conceituais em avaliação escolar, há práticas avaliativas que ainda focalizam a “pedagogia do exame”, cujos instrumentos de avaliação constituem mecanismos repressivos, mantenedores de determinada ordem ou meros quantificadores. Tradicionalmente, crê-se que os alunos só podem ser avaliados através de provas, ignorando-se outros instrumentos adaptáveis à diversidade de estilos motivacionais e aprendizagens, assim como formas de ensino diferenciadas. Nessa visão reducionista, a avaliação é vista como um procedimento isolado, realizado em intervalos pré-estabelecidos. Ora, a avaliação consiste em uma observação constante da aprendizagem com vistas a proceder a uma ação educativa que de fato melhore a condição do aluno. Nessa perspectiva, a avaliação não deve ter uma natureza apenas classificatória, como um momento à parte, distanciado do contexto geral de ensino-aprendizagem. Assim,

a avaliação há que ser inserida, de forma intrínseca, ao processo de ensino-aprendizagem, e assim atuar como uma ferramenta que subsidie o educador na verificação do desenvolvimento de seus alunos, e como um ponto de reflexão acerca de seu trabalho (HOFFMANN, 2008, p. 74).

A avaliação formativa deve ser concebida como uma prática que, além de participar da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento de um projeto educativo, conduz o avaliando ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Por isso a necessidade de reconstrução do significado da avaliação a partir da problematização das experiências e crenças em educação.

Procedimentos avaliativos: a importância do equilíbrio

Esta seção visa à compreensão da forma como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental podem desenvolver práticas avaliativas no contexto do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma reflexão acerca das duas principais modalidades avaliativas que direcionam as práticas pedagógicas e de como o equilíbrio entre elas é necessário para o bom êxito do ensino-aprendizagem nos anos iniciais.

Quando se fala em avaliação, geralmente se pensa instantaneamente no aluno que tem a oportunidade – ou, mais precisamente, a obrigação – de

“provar” sua competência em determinado conteúdo. Entretanto, não se leva em consideração que a avaliação também envolve o professor, ou seja, a prática avaliativa pode ser observada como uma autorreflexão na qual este se conscientiza de como sua prática pedagógica e sua avaliação exercem impacto positivo ou negativo no resultado obtido pelos educandos. A reflexão sobre a avaliação, sem embargo do nível de ensino, não pode prescindir de um olhar atento à figura do professor. Quando se faz esse movimento de abandonar uma visão unilateral centrada apenas no aluno para problematizar também o papel do professor, algumas questões cruciais se impõem:

O professor relaciona sua prática com a teoria? A avaliação tem uma finalidade meramente classificatória, punitiva, ou visa contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem? A avaliação, formal ou informal, coaduna com os tópicos estudados em sala de aula, ou seja, o nível de exigência está de acordo com o preparo dos alunos? (BALLESTER, 2003, p. 18).

Pensar essas e outras questões implica atribuir ao professor um papel importante no desempenho dos educandos em suas avaliações. A postura docente tradicional, pautada na idéia de que apenas o aluno deve ser avaliado, indica o autoritarismo vigente no sistema educacional. Nesse paradigma,

a escola exige um resultado e ele [o professor] passa a preocupar-se com a avaliação apenas com a função de controle. Assim, a finalidade da avaliação fica descaracterizada. Avalia-se para atribuir um resultado e o aluno estuda para obter uma nota. A consequência desse ciclo é o temor que os estudantes, em geral, têm de avaliações e especialmente, de testes escolares. Pois, quando a avaliação é feita apenas com função de controle, são considerados somente os momentos avaliativos, representados por um teste, trabalhos em grupo ou individuais. Ou o que é ainda pior: o professor atribui-lhe um valor qualquer, sem uma fundamentação, sem que o aluno tenha mínima idéia de como foi avaliado (MELCHIOR, 1999, p. 20).

Ora, a escolha metodológica do professor incide diretamente no resultado da avaliação, sobretudo porque nos anos iniciais os alunos ainda estão se familiarizando com modalidades avaliativas mais formais. O educador precisa entender a avaliação não como um fim em si mesmo, mas como um meio para obtenção de determinadas respostas. Uma prática avaliativa segregacionista, assentada numa lógica binária que opera por clivagens (bons/maus, fortes/fracos, competentes/incompetentes, aptos/inaptos) segue na contramão de uma avaliação formadora na medida em que busca “nivelar por cima” os alunos, ignorando a heterogeneidade constitutiva da rotina escolar e, com isso, gerando problemas como desmotivação, baixa autoestima, discriminação e, por conseguinte, fracasso ou evasão escolar.

AValiação FORMAL E INFORMAL

Eis uma das questões discutidas pelos estudiosos que se debruçam sobre o tema da avaliação é: qual a forma mais adequada para mensurar, dentro do contexto de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento dos alunos? A prática avaliativa comprometida com a dinâmica do processo de ensino/aprendizagem deve valorizar a pluralidade, numa perspectiva inclusiva. Daí ser imperioso intercalar a avaliação formal e a informal de modo a ter uma visão mais panorâmica e detalhada do ensino/aprendizagem. Vale lembrar que a avaliação formal, mais amplamente utilizada no contexto escolar, é uma forma mais direta de avaliação através de exercícios individuais ou em grupo aos quais se atribui nota ou conceito. Segundo Cavallari (2008 p. 75-76), “a avaliação formal é representada como um instrumento integrado ao processo de ensino, que possibilita a verificação da aprendizagem”, e sua aplicação e correção dão a ilusão de neutralidade e imparcialidade ao avaliador, já que a prova é considerada como um documento comprobatório da (in)capacidade do aluno. Já a avaliação informal é mais subjetiva, pois o professor avalia sem base em critérios numéricos, por meio de sua observação, não raras vezes sem que os alunos saibam que estão sendo avaliados.

Ao aplicar a avaliação formal, o professor das séries iniciais precisa tomar o cuidado de não a tornar um instrumento de exclusão, pois as crianças podem comparar seus desempenhos umas com as outras e subestimar aquelas cujo desempenho foi insatisfatório. Muitas vezes o próprio educador contribui para essa atmosfera competitiva ao fazer comparações entre os alunos, ignorando que cada um tem uma realidade social e cultural diferente. Daí emergem os rótulos, os apelidos e estereótipos que fomentam um ambiente hostil em sala de aula.

Ao utilizar a avaliação informal, o educador deve atentar-se para que o grau de subjetividade envolvido nessa prática avaliativa não o leve a incorrer em parcialidade e “perseguir” determinado aluno devido a algum incidente. Há professores que identificam como indisciplinados e desinteressados alunos que circulam pela sala e não se concentram nas atividades propostas. No entanto, por vezes esse comportamento decorre de problemas variados que vão desde a miopia ao transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Freitas (2002, p. 315) alerta quanto ao possível caráter perverso que a avaliação informal pode adquirir se não realizada de forma justa:

Professores e alunos defrontam-se na sala de aula, construindo representações uns dos outros. Tais representações e juízos orientam novas percepções, traçam possibilidades, estimam desenlaces, abrem ou fecham portas e, do lado do professor, afetam o próprio envolvimento deste com os alunos, terminando por interferir positiva ou negativamente

com as estratégias de ensino postas em marcha na sala de aula. É aqui que se joga o sucesso ou o fracasso do aluno – nesse plano informal e não no plano formal. De fato, quando o aluno é reprovado pela nota, no plano formal, ele já tinha sido, antes, reprovado no plano informal, no nível dos juízos de valor e das representações do professor – durante o próprio processo.

Não obstante a modalidade avaliativa adotada, o educador deve tomá-la como um recurso a mais, que realmente favoreça o ensino/aprendizagem em vez de atuar como punição – professores há que ameaçam os alunos com frases tais como “Se vocês não se comportarem eu vou dar prova!”. De fato, a escola, por meio de dispositivos como o currículo e a avaliação, por vezes atua como aparelho ideológico no sentido de reproduzir valores e crenças de grupos dominantes. Por isso, a elaboração de um exercício avaliativo deve ser uma atividade de auto-policiamento do professor para que não faça da avaliação um instrumento de discriminação social, cultural, racial ou sexual. Muitas vezes, o docente, sem se dar conta, recorre a exemplos e enunciados estereotipados que intensificam diferenças e hierarquias.

Instrumentos para-avaliativos que podem contribuir para a avaliação no Ensino Fundamental

a) Observação

A observação consiste em uma modalidade avaliativa relevante, na medida em que permite ao educador acompanhar o processo evolutivo de cada aluno diariamente, observando seus progressos, dificuldades e limites em relação às metas propostas.

Assim, o educador deve fazer uma observação contínua em sala de aula enquanto os alunos realizam suas atividades. Nessa observação, há que priorizar não apenas o aprendizado, mas também as dificuldades cognitivas, emocionais, bem como as condições socioculturais, pois cada criança tem uma realidade particular que de alguma forma afeta seu desempenho.

b) Registro

Trata-se de um acompanhamento da observação mediante o qual o educador anota as ocorrências mais importantes que observa no dia-a-dia em sala de aula. O registro pode ser realizado de diversas formas, dentre as quais se destacam a escrita, fotografias, bem como gravações de vídeos e áudio.

Para ser eficiente, o registro deve ser uma prática diária, pois o educador não pode confiar apenas em sua memória. Caso contrário, corre o risco de não se lembrar de algum detalhe importante na feitura do parecer descritivo do aluno.

Além disso, através desse instrumento o professor pode fazer comparações entre suas anotações realizadas no início do período com dados mais recentes e, assim, ter uma noção de quais aspectos o aluno desenvolveu melhor e quais ainda precisa de um melhor acompanhamento. Conforme Ostetto, Oliveira e Messina (2001, p. 19-20),

O registro é, para o educador, uma espécie de diário, que pode bem lembrar os diários de bordo ou os diários de adolescentes, nos quais são anotados fatos vividos, sentimentos, impressões, confissões. Quanto ao diário do professor, num âmbito da prática pedagógica, vai muito além disso: constitui-se em um lugar de reflexões sistemáticas constantes, um espaço onde o professor conversa consigo mesmo, anota leituras, revê encaminhamentos, avalia atividades realizadas, documenta o percurso de sua classe. Um documento com a história do grupo e dos avanços do próprio professor.

Portanto, a prática do registro possibilita ao educador ter o controle sobre o progresso de seus alunos e, assim, atentar para suas principais potencialidades e dificuldades. Essa ferramenta favorece que ele planeje melhor a aula seguinte, na qual buscará complementar o que não foi devidamente compreendido.

C) Portfólio

Este instrumento pedagógico consiste em um conjunto de atividades realizadas pelos educandos ao longo do ano escolar. Esse suporte para-avaliativo constitui uma forma de o professor observar e ao mesmo tempo respeitar o ritmo de seus alunos:

O portfólio deve ser organizado e planejado com atividades realizadas ao longo de um determinado período, não sendo um depósito de trabalhos apenas para mostrar aos pais, mas um instrumento que ajuda na construção da criança. [...] A educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, e nesta etapa a criança precisa ter a oportunidade de desenvolver suas habilidades e competências, favorecendo o desenvolvimento de suas capacidades. E o portfólio é utilizado para registrar essas etapas dos trabalhos das crianças, as etapas do seu desenvolvimento, procurando trabalhar seus interesses, pois trará resultados positivos tanto para o professor quanto para o aluno (MANANIN, 2009, p. 32).

Alguns professores têm uma visão distorcida sobre o portfólio, na medida em que o compreendem meramente como instrumento que serve para “guardar” atividades realizadas pelos alunos para mostrar aos respectivos pais. No entanto, esse instrumento é mais do que isso: além de uma função avaliativa, atua também como acompanhamento das aprendizagens construídas.

Embora as atividades individuais sejam relevantes para o professor ter uma noção específica de cada aluno, as atividades coletivas também são importantes

não apenas pelo aprendizado da convivência em grupo como também para detectar o desempenho dos alunos. Ao delegar atividades em grupo, por exemplo, o docente, em vez de se preocupar apenas com a disciplina, precisa observar, na socialização dos alunos, aqueles que demonstram mais dificuldades e como os colegas de grupo se ajudam. O professor, ao notar que determinado aluno não atingiu o objetivo estabelecido em determinada atividade, pode usar outros recursos para reverter a situação sem expor a criança frente aos colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se problematizar a avaliação da aprendizagem como um fenômeno situado no contexto do processo de ensino-aprendizagem, com particular atenção para as especificidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observou-se que uma vez que os conteúdos e métodos utilizados pelos professores influenciam os tipos de instrumentos e práticas de avaliação do ensino-aprendizagem, a diversificação de instrumentos avaliativos precisa também ser repensada para atender a uma metodologia adequada ao objeto avaliado. Assim, a avaliação, enquanto parte estruturante do ensino-aprendizagem, precisa ser estudada e refletida sistematicamente. Dado que o ato avaliativo não deve ser visto como uma ocasião isolada, mas, sim, como componente estruturado por e estruturante de um processo mais amplo, que é o ensino-aprendizagem como um todo, a forma ideal de avaliação será aquela que melhor contemple esse processo. Nesse sentido, independentemente dos instrumentos utilizados, o professor não perderá de vista esse propósito maior em que deve se pautar a avaliação.

Uma vez que o aluno se inscreve em diversas práticas sociais nas quais precisa estar preparado para atuar de forma crítica, as situações de aprendizagem e, por conseguinte, a avaliação precisa ser implementada de forma a ampliar as oportunidades para que o educando exerça sua capacidade tanto cognitiva quanto social. Afinal, o conhecimento escolar não pode estar alienado da realidade social em que os estudantes se inserem. Assim, a avaliação não deve se ater em cobrar do educando apenas conhecimentos enciclopédicos que, por vezes, não serão utilizados em suas comunidades de prática social. Deve, sobretudo, averiguar a competência deste em se valer dos conhecimentos adquiridos para a problematização do mundo em que vive.

Essa posição exige sensibilidade do professor, pois a clientela com a qual deverá lidar é muitas vezes heterogênea, de modo que cada criança possui, no aspecto cognitivo, uma necessidade educacional específica, e no aspecto sócio-cultural, uma realidade também peculiar. Em tais condições, a promoção de situações de aprendizagem interativa e os processos avaliativos devem levar

em consideração a condição desigual vivenciada pelas crianças. Não se trata, portanto, de “nivelar por baixo” e tampouco de promover um *apartheid* em sala de aula. Trata-se, em vez disso, de privilegiar atividades que atendam aos diferentes repertórios sócio-cognitivos dos alunos. Dessa forma, a heterogeneidade tende a minimizar-se e a discriminação entre os colegas tende a ser neutralizada.

REFERÊNCIAS

- BALLESTER, Margarita. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação Educacional**: Aprendizagem, institucional e em larga escala de 2014-2016. Brasília-DF: SEEDF, 2014. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/diretrizes_avaliacao_educacional.pdf> Acesso: 29 jun. 2016.
- CAVALLARI, Juliana Santana. Representações de avaliação formal e a constituição da identidade do aluno. **Horizontes**, v. 26, n.2, p. 93-102, jul./dez. 2008.
- FAGUNDES, Augusta I. Junqueira. **Avaliação no cotidiano escolar**: implicações legais. Belo Horizonte: @rroba, 2015.
- FREITAS, Luiz Carlos. A Internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, set./2002.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- LINS, Manuela Ramos Caldas; BORSA, Juliane Callegaro. **Avaliação psicológica**: aspectos teóricos e práticos. Petrópolis: Vozes, 2017.
- MANANIN, Maeli Sorato. **A Avaliação na educação infantil**: o que reflete esse processo. Trabalho (Conclusão de Curso de Pedagogia). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.
- MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica**: função e necessidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda; OLIVEIRA, Eloisa Raquel.; MESSINA, Virginia da Silva. **Deixando marcas**: a prática do registro do cotidiano da educação infantil. Florianópolis, SC: Cidade Futura, 2001.
- PERRENOUD, Phillipe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ROSADO, Antônio; SILVA, Catarina. **Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens**. 2010. Disponível em: http://api.adm.br/evalforum/wp-content/uploads/2010/07/200_-rosado-e-silva-conceitos-basicos-sobre-avaliacao-das-aprendizagens.pdf> Acesso: 03 jul. 2017.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação**: Superação da Lógica Classificatória e Excludente: a avaliação como processo de inclusão. Texto para III Seminário de Educação de Arcos/MG – Fev 2004. Disponível em: <<http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/Superacao.pdf>> Acesso: 03 jul. 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2006.

CLARICE LISPECTOR E O SELVAGEM

Luiz Lopes¹

Quem vive sabe, mesmo sem saber que sabe.

Clarice Lispector

INTRODUÇÃO

Há alguns anos venho lendo com atenção e ruminância necessárias os textos de Clarice Lispector. Nesses anos de aprendizagem e desaprendizagem que o contato autêntico com os textos da escritora brasileira nos propõem, sinto que existe no projeto ficcional e no trabalho de escrita de Clarice um desejo ou uma abertura para o selvagem². É em torno dessa palavra e desse horizonte que pretendo, hoje, falar um pouco a partir de e com os textos de Clarice Lispector.

É importante dizer, ainda de início, que das inúmeras entradas possíveis que os textos claricianos nos permitem fazer, algumas discussões sobre o pensamento descolonial de autores como Walter Mignolo (2015)³, Rita Segato (2022)⁴ e do crítico Edgar Cêzar Nolasco (2021)⁵ podem servir como aportes para um entendimento outro de algumas linhas de força que atravessam os textos de Clarice Lispector.

Não se trata, obviamente, de querer efetuar um enquadramento da escritora brasileira como uma autora descolonial, o que da minha perspectiva, seria um gesto violento e uma leitura apressada e que encenaria apenas uma justaposição que opera um desvio da obra. Trata-se, por outro lado, de, a partir de certos pontos nevrálgicos levantados por autores que pretendem pensar um saber outro/ descolonial, friccionar esses pontos com os textos de Clarice e a partir desses encontros entender em que medida esses textos falam em harmonia e onde há dissonâncias, que sinalizam as singularidades de cada escrita e pensamento.

1 Doutor em Literatura Comparada pela UFMG e professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG. luigilopes@gmail.com.

2 Cf. Luiz Lopes. *Clarice Lispector: formas da alegria*. Belo Horizonte: Quixote +Do, 2020.

3 Walter Mignolo. *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad* (antología, 1999-2014). Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2015.

4 Cf. Rita Segato. *Cenas de um pensamento incômodo: gênero, cárcere e cultura em uma visada decolonial*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

5 Edgar Cêzar Nolasco. *A hora da (s) estrela (s) Clarice & Macabéa: fora da literatura, dentro da realidade*. Campinas: Pontes Editores, 2021.

Ler Clarice lendo o pensamento descolonial

Edgar Cézar Nolasco em *A hora da(s) estrela(s) Clarice e Macabéa*: fora da literatura, dentro da realidade, discorrendo sobre o centenário da escritora e de uma das edições comemorativas de *A hora da estrela*, escreve que:

Enquanto a verdade e a realidade brasileiras são ignoradas por uma política da ignorância atual que a todo custo e há muito tempo insiste que o país deu certo para todos, o projeto estético e político posto em execução pela intelectual Clarice Lispector em seu último livro, *A hora da estrela*, dialoga diretamente com o lado esquecido e sombrio do país cujos indivíduos pobres (Macabéa a exemplo) continuam sem direito à saúde, a saneamento, a trabalho, à educação e sequer à moradia. Sem metáfora, porque quero pensar que mais do que metaforizar, Clarice desmetaforiza a verdade em *A hora da estrela*, a imagem do corpo de Macabéa caído *ali na calçada e com a cara voltada para a sarjeta* não tem como não lembrar de todos os corpos que se amontoam dentro de uma realidade (política) pública brasileira que mais parece uma ficção surreal.⁶

Nolasco escreve contra certa crítica literária acerca da obra de Clarice Lispector, em especial sobre *A hora da estrela*, que se cristalizou no puro elogio do texto, operando uma celebração inócua que, muitas vezes, consta de novas edições e um aparato editorial e comercial que pouco revelam do mal-estar que a própria escritora brasileira gostaria que os leitores sentissem. Talvez seja necessário voltar às palavras da escritora numa crônica intitulada “As crianças chatas”, datada de 19 de agosto de 1967, e que consta na edição de *A descoberta do mundo*⁷.

Não posso. Não posso pensar na cena que visualizei e que é real. O filho está de noite com dor de fome e diz para a mãe: estou com fome, mamãe. Ela responde com doçura: dorme. Ele diz: mas estou com fome. Ela insiste: durma. Ele diz: não posso, estou com fome. Ela repete exasperada: durma. Ele insiste. Ela grita com dor: durma, seu chato! Os dois ficam em silêncio no escuro, imóveis. Será que ele está dormindo? – pensa ela toda acordada. E ele está amedrontado demais para se queixar. Na noite negra os dois estão despertos. Até que, de dor e cansaço, ambos cochilam, no ninho da resignação. Ah, como devoro com fome e prazer a revolta.⁸

Nessa crônica um dos aspectos selvagens da literatura clariciana comparece com intensidade. Enquanto parte da crítica, das editoras e de leitores menos atentos insiste em engendrar um retrato tranquilizador da escritora e, por extensão, de seus textos, o contato demorado e reflexivo com seus textos

6 Edgar Cézar Nolasco. *A hora da (s) estrela (s) Clarice & Macabéa*: fora da literatura, dentro da realidade. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 18.

7 Clarice Lispector. As crianças chatas. In: _____. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020a.

8 Clarice Lispector. As crianças chatas. In: _____. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020a, p. 21.

nos coloca, sempre, diante da náusea, do incômodo, disso que quero chamar de selvagem, algo que todos esses empreendimentos comerciais e deturpadores não conseguem conter.

Não defendo aqui que textos como *A hora da estrela*, “As crianças chatas”, “A menor mulher do mundo”, por exemplo, sejam lidos apenas como peças que revelam uma dimensão política e de contestação evidente, mas que, ao menos, não sejam domesticados de forma a perderem esse elemento selvagem que os constitui. O que quero dizer, de outro modo, é que das inúmeras formas de ler Clarice Lispector uma delas pode se conectar com o pensamento descolonial e com certa perspectiva de desaprender a ver em sua literatura aquilo que parte significativa da tradição crítica bem-comportada gostaria de manter como imagem reveladora da escritora e de seus textos.

A escrita de Clarice Lispector pode ser entendida, em alguma medida, como um testemunho de todos os lugares que a escritora se recusou a entrar e, ao mesmo tempo, como um giro epistêmico ou um giro descolonial, já que nos faz pensar em outros modos de estar no mundo. A partir do lançamento de *Perto do coração selvagem* o primeiro lugar a que ela precisa recusar é o de herdeira de certa tradição europeia de escrita. Não se trata, aqui, de negar os pontos de contato com essa tradição literária, mas o de assinalar como Clarice recusa esse enquadramento que não contribui para perceber as particularidades de sua escrita e sua singularidade, mas apenas deseja, nesse gesto de enquadramento, rasurar os incômodos que sua literatura produz no momento que coloca obstáculos ali onde parte da crítica e dos leitores tenta, de modo obstinado, encontrar apenas semelhanças e um ordenamento que oblitera aquilo que parece dizer mais da escrita de Clarice, a saber, a experiência da desorientação⁹, o encontro com o selvagem.

Esse desejo de escrever para criar incômodo, para sair de um ordenamento pré-definido está dado desde seus primeiros textos, atravessa sua produção como contista, cronista, missivista e romancista e afirma um saber selvagem. Mas quero me deter um pouco mais no seu livro derradeiro, publicado no ano de sua morte e que gera um incômodo aos leitores já na dificuldade de enquadramento de escolha do título, uma vez que *A hora da estrela*¹⁰ não possui um, mas treze títulos. Esses títulos podem funcionar como um modo de pensar que gera mal-estar para as filiações simplistas e desejantes de completude. Edgar Cêzar Nolasco sublinha isso ao falar do caráter descolonial da escrita de Clarice

9 Cf. Clarice Lispector. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 2022. No conto “Amor”, inserido no volume *Laços de família* a personagem Ana vive essa experiência da desorientação a partir do momento em que vê um cego mascando chicles. Essa experiência de Ana também aparece recriada em tantos outros textos em que a desorientação parece ser um dos modos de saber que Clarice Lispector defende em sua escrita.

10 Clarice Lispector. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020b.

Lispector, quando mostra como a escritora brasileira, assim como formulado em outro contexto por Walter Mignolo¹¹, exercia ao escrever, o aprendizado de desaprender:

O modo outro como Clarice propõe sua escrita e procura entender sua literatura inscreve-se na fronteira que se instaura entre a ficção e a realidade – talvez para além de qualquer *representação* –, o que permite que sua produção intelectual arregimente para si uma opção de desprendimento, desaprendizagem e de descolonialidade dos seres e do próprio pensamento. Eis o jogo de pensar ao qual a intelectual se submeteu sem medo de querer *não-entender*. A crítica, grosso modo, preferiu o caminho mais fácil, qual seja senão o do entendimento racional, colonial e moderno. E, ao agir assim, não atentou para o jogo da desobediência epistêmica ao qual Clarice se submetia e submetia todo seu projeto intelectual.¹²

Isso que Nolasco sublinha ao analisar a produção de Clarice é dito de outros modos pela escritora em várias crônicas e em passagens de *A hora da estrela*, nas quais o narrador Rodrigo S.M. reflete sobre sua escrita:

Pergunto-me se eu deveria caminhar à frente do tempo e esboçar logo um final. Acontece porém que eu mesmo ainda não sei bem como esse isto terminará. E também porque entendo que devo caminhar passo a passo de acordo com um prazo determinado por horas: até um bicho lida com o tempo. E esta também é a minha mais primeira condição: a de caminhar paulatinamente apesar da impaciência que tenho em relação a essa moça. Com esta história eu vou me sensibilizar, e bem sei que cada dia é um dia roubado da morte. *Eu não sou um intelectual, escrevo com o corpo*. E o que escrevo é uma névoa úmida. As palavras são sons transfundidos de sombras que se entrecruzam desiguais, estalactites, renda, música transfigurada de órgão. Mal ousou chamar palavras a essa rede vibrante e rica, mórbida e obscura tendo como contratomo o baixo grosso da dor. Alegro com brio. Tentarei tirar ouro do carvão. Sei que estou adiando a história e que brinco de bola sem bola. O fato é um ato? *Juro que este livro é feito sem palavras*. É uma fotografia muda. *Este livro é um silêncio*. Este livro é uma pergunta.¹³

O que o narrador Rodrigo S.M. deixa bem evidenciado nessa primeira parte da narração da história de Macabéa é a dificuldade de se aproximar da realidade tão simples e parca dessa nordestina “numa cidade toda feita contra ela”¹⁴ a partir de certo modelo racional de escrita. Narrar a história de Macabéa exige desse escritor perceber o incômodo de estar diante de algo de difícil apreensão e precisar se despir de determinados modelos de escrita. Somente

11 Walter Mignolo. *Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad* (antología, 1999-2014). Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2015.

12 Edgar Cézaro Nolasco. *A hora da (s) estrela (s) Clarice & Macabéa*: fora da literatura, dentro da realidade. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 34.

13 Clarice Lispector. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020a, p. 14. (grifos meus).

14 Clarice Lispector. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020a, p. 14.

pelo processo de desaprendizagem da escrita se pode aproximar do selvagem. É necessário então aprender a desaprender para ser capaz de escrever de outro modo. Escrever a história de Macabéa exige, contra certo modelo moderno, racional e colonial, criar com o corpo, não ser o intelectual que reivindica as categorias racionais como modo de saber, mas antes escrever essa “névoa úmida” e se arriscar não mais a fazer a literatura falocêntrica, mas, ao contrário, essa antiliteratura que deflaciona os modelos rígidos de certo racionalismo e que não quer o entendimento completo, e sim a mudez, o silêncio, a pergunta.

Toda aproximação aos textos de Clarice Lispector e, em especial, ao derradeiro *A hora da estrela* vai colocar o leitor diante do potencial transgressor dessa escrita. Cada trabalho da escritora brasileira parecia ser um modo de desobedecer a modelos impostos e criar incômodos mesmo dentro de seu próprio projeto. Não são raras as ocasiões em que Clarice disse lamentar não ser uma escritora que escrevia sobre a coisa social e a realidade. Mesmo diante dessa constatação, o projeto de *A hora da estrela* mostra esse risco de transgredir formas cômodas para reescrever a história dos sem nome, dos vencidos¹⁵, daqueles que parecem não importar como vidas passíveis de serem enlutadas¹⁶.

O que escrevo é mais do que invenção, é minha obrigação contar sobre essa moça entre milhares delas. E dever meu, nem que seja de pouca arte, o de revelar-lhe a vida.¹⁷

[...]

Transgredir, porém, os meus próprios limites me fascinou de repente. E foi quando pensei em escrever sobre a realidade, já que essa me ultrapassa. Qualquer que seja o que quer dizer “realidade”. O que narrarei será meloso? Tem tendência, mas então agora mesmo seco e endureço tudo. E pelo menos o que escrevo não pede favor a ninguém e não implora socorro: aguenta-se na sua chamada dor com uma dignidade de barão.¹⁸

Ao dizer que transgride seus próprios limites, o narrador Rodrigo S.M. “(Na verdade Clarice Lispector)”¹⁹ opera a partir de uma desobediência e afirma uma ética de escrita própria e descolonial, já que prefere criar e viver a partir de si mesmo, assumindo seus riscos e rechaçando as regras de escrita dos cânones da racionalidade.

Walter Mignolo escreveu certa vez que, ao contrário da filosofia ocidental moderna – pelo menos em grande parte – e que entende o conhecimento a partir

15 Cf. Walter Benjamin. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 2012.

16 Judith Butler. *A força da não violência: um vínculo ético político*. São Paulo: Boitempo, 2021.

17 Clarice Lispector. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020a, p. 11.

18 Clarice Lispector. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020a, p. 15.

19 Clarice Lispector. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 2020a, p. 08.

da separação de sujeito e objeto, há outras formas de saber que articulam os seres numa rede em que não há mais essa separação tão rígida entre sujeito e objeto. A literatura de Clarice, a partir de suas particularidades, também coloca a mesma questão a seus leitores. Rodrigo S.M. e Macabéa, Ana e o cego que masca chicles, G.H. e a barata, Pequena Flor e Marcel Pretre são alguns dos inúmeros personagens que se relacionam e evidenciam uma dimensão que pode ser lida como descolonial dos textos claricianos na medida em que esses, como afirma Nolasco, borram “a vontade universal e abstrata que sustenta a proposta do pensamento moderno”²⁰ e, por extensão, da colonialidade.

Clarice escreve criando curto-circuitos para essa lógica moderna e cartesiana e assim como *A hora da estrela*, em que Rodrigo S.M. se vê não apenas pensando um fora de si, mas sendo pensado por esse fora; sendo transformado a partir desse contato. Nesse sentido, outro texto importante para pensarmos essa desobediência a modos de pensar atrelados ao sistema falocêntrico e racionalista moderno, é o conto inserido no volume *Laços de Família*, intitulado “A menor mulher do mundo”. Nesse texto menos conhecido ocorre o encontro entre um homem branco, europeu, cientista, chamado Marcel Pretre e uma mulher com nanismo. Esse homem detentor de olhar objetivo e racionalista se encontra com Pequena Flor, a pigmeia que está grávida e observa o mundo a partir de outra perspectiva que poderíamos aqui chamar de desobediente por força da discussão que estamos tentando efetuar.

O encontro entre Pretre e Pequena Flor é descrito a partir de um desejo de apagamento e classificação da Pigmeia. Mas o que chama a atenção é o momento em que a existência da Outra passa a desestabilizar as categorias desse homem eurocêntrico que precisa reconhecer a existência dessa mulher não mais apenas como objeto que pode ser subjugado.

[...] enquanto isso a própria coisa rara tinha no coração algo mais raro ainda, assim como o segredo do próprio segredo: um filho mínimo. Metodicamente o explorador examinou com olhar a barriguinha do menor ser humano maduro. Foi nesse instante que o explorador, pela primeira vez desde que a conhecera, em vez de sentir curiosidade ou exaltação ou vitória ou espírito científico, o explorador sentiu mal-estar.

É que a menor mulher do mundo estava rindo.

Estava rindo quente, quente. Pequena Flor estava gozando a vida. A própria coisa rara estava tendo a inefável sensação de ainda não ter sido comida. Não ter sido comida era algo que, em outras horas lhe dava o ágil impulso de pular de galho em galho. Mas, neste momento de tranquilidade, entre as espessas folhas do Congo Central, ela não estava aplicando esse impulso numa ação – e o impulso se concentrara todo na própria pequenez da própria coisa rara. E então ela estava rindo. Era um

20 Edgar Cézar Nolasco. *A hora da (s) estrela (s) Clarice & Macabéa*: fora da literatura, dentro da realidade. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 30.

riso como somente quem não fala ri. Esse riso, o explorador constrangido não conseguiu classificar. E ela continuou fruindo o próprio riso macio, ela que não estava sendo devorada. Não ser devorado é o sentimento mais perfeito. Não ser devorado é o objetivo secreto de toda uma vida. Enquanto ela não estava sendo comida, seu riso bestial era tão delicado como é delicada a alegria. O explorador estava atrapalhado.²¹

Essa cena emblemática do conto “A menor mulher do mundo” possui enormes afinidades com outras que atravessam a produção literária de Clarice Lispector. Em muitos trechos é esse mesmo incômodo que ganha contornos na escrita de Rodrigo S.M., que se sente também atrapalhado diante da presença da nordestina de 19 anos, Macabéa. A datilógrafa e Pequena Flor são aparições que perturbam e embaralham os signos coloniais, elas exigem enquanto “vida que respira, respira, respira” uma afirmação da diferença para que possamos entrar em conato com suas existências.

Essas presenças tão marcantes como as de Pequena Flor, Macabéa, Janair de *A paixão segundo G.H.*, o bobo de “Elogio ao bobo”, as baratas, os pintinhos, os animais, as plantas, de *Água viva* nos colocam diante dessa diferença que nos chama a pensar o impensável. É dessa forma que Evando Nascimento efetua uma das leituras mais potentes sobre a literatura clariciana afirmando que:

Uma literatura pensante como a de Clarice é a que possibilita pensar o impensável; e só pode haver pensamento ali onde se dá o advento da alteridade enquanto tal, o outro como Outro ou Outra, em sua radical diferença. Por exemplo, uma animalidade irreduzível ao antropocentrismo; ou uma humanidade totalmente afim da questão animal e do vivo em geral, e não sua inimiga predadora. Pensar o mundo é, pois, possibilitar o próprio pensamento, no limite da impossibilidade e de forma aporética. Como ensinaram Derrida e Lévinas, só há pensamento efetivo nesse encontro com a alteridade radical [...].²²

Talvez um dos modos de acolhimento absoluto dessa outriedade em Clarice Lispector tenha sido falar em sua literatura sempre e cada vez de forma mais intensa sobre os limites do pensamento. Outro modo que a escritora descobre é o de buscar um saber selvagem que rechaça o doméstico para ir ao encontro da diferença, do feroz, da alteridade radical. Nesse sentido, podemos afirmar que Clarice nos ajuda a pensar o descolonial mesmo que tenha escrito sem essa pretensão. Não se trata aqui de acomodar, como critiquei no início desse texto a produção de Clarice em mais um enquadramento, mas, ao contrário, o de perceber afinidades, pontos de contato, ainda que resguardando a singularidade daquilo que apenas Clarice foi capaz de dizer em seus textos.

21 Clarice Lispector. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 2022.

22 Evando Nascimento. *Clarice Lispector: uma literatura pensante*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

Essa perspectiva de leitura dos textos de Clarice permite que ouçamos outros sons que emergem de territórios menos explorados pela crítica já sedimentada de Clarice Lispector. Num texto recente e que julgo ser muito importante Ana Kiffer efetua uma leitura de *A paixão segundo G.H.* a partir não da personagem que dá título ao romance, mas por meio da perspectiva da empregada Janair. O texto de Kiffer mostra uma linha de força que pode ser lida aproximando-se do descolonial. A crítica mostra no texto clariciano aquilo que se relaciona ao som inaudível que vem do quarto. Dos quartos de empregadas surge um som quase inaudível. Ele é o som da voz de Macabéa, da barata, de Janair e de outras vidas, humanas ou não, que precisam ser ouvidas nesse giro epistêmico contra todas as formas de violências.

Clarice, nisso também, e ainda, me perturba: terá ela visto a importância do gesto de abrir o quarto de Janair? Terá ela tomado em mãos a consciência desse desejo secular de matar os povos negros, que está na origem da formação do que chamaremos de Brasil? Ou terá ela, com seu olhar de través, envolta em seu próprio e enigmático magnetismo, apenas entrevisto e fechado de novo a porta? E como eu mesma, e a maior parte de todos nós também não vimos a importância de Janair?²³

Cabe dizer que isso que tentei chamar aqui de um pensamento incômodo, seguindo Rita Segato ou um saber selvagem na produção de Clarice Lispector sempre foi realizado a partir de uma perspectiva que afirma a vida contra as normas e enquadramentos mortíferos e a favor da multiplicidade²⁴. Aquilo que ataca o pensamento moderno e colonial para criar outras formas de pensar, sentir e viver, afirma, pois, o múltiplo, a diferença, a alteridade radical dos outros, animais, plantas, coisas e se contamina com esse constitutivo selvagem de tudo que existe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma dimensão que se tornou, com o tempo, quase um lugar comum na crítica literária sobre Clarice Lispector. Esse quase lugar comum diz respeito ao fato de que a escrita de Clarice é marcada por um teor acentuado de incômodo. A escritora brasileira nunca conseguiu pertencer, de modo total, a nenhuma esfera pela qual transitou. O que gera certo mal-estar, no entanto, em leituras mais atentas da escrita de Clarice, é o fato de que esse pensamento incômodo²⁵,

23 Ana Kiffer. O som inaudível do quarto. In: Júlio Diniz. (Org.) *Quanto ao futuro, Clarice*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021, p. 31.

24 Cf. Luiz Lopes. *Clarice Lispector: formas da alegria*. Belo Horizonte: Quixote + Do, 2020.

25 Cf. Rita Segato. *Cenas de um pensamento incômodo: gênero, cárcere e cultura em uma visada decolonial*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022. O termo *pensamento incômodo* foi lido por mim no livro de Rita Segato. Não se trata aqui de tentar mostrar equivalências entre

que é uma das linhas de força de sua produção, como tentei demonstrar ao longo deste texto, acabar por ser acomodado em leituras que se pretendem totalitárias.

Com o presente texto, pretendi efetuar uma leitura de Clarice, sobretudo a partir da novela *A hora da estrela*, mas em diálogo com outros textos da escritora, mostrando como em várias perspectivas a escritora brasileira engendra modos de enfrentamento de processos de colonização, marca seu espaço como escritora latino-americana e brasileira, enfrenta certo modo de criação que era uma espécie de baliza da sua produção, sem que isso signifique assinalar um novo pertencimento absoluto.

Numa carta endereçada a Lygia Fagundes Teles²⁶, em 1977, mesmo ano de publicação de *A hora da estrela* e da morte da escritora, Clarice escreve sobre a alegria que sentia pelo fato de Rachel de Queirós ter entrado na Academia Brasileira de Letras e afirma também que se tivesse algum poder daria uma segunda vaga a Dinah Silveira de Queiroz e uma terceira a própria Lygia Fagundes Teles. Ainda acrescenta na carta que esse seu desejo está diretamente relacionado ao fato de que percebia uma falha da sociedade brasileira com as mulheres e na sua esfera de atuação com as escritoras.

Para Clarice a instituição da academia teria uma dívida enorme com as mulheres. E essa carta, certamente uma das últimas escritas por Clarice, demonstra um pensamento sempre incômodo com aquilo que está posto. Esse incômodo que na carta de 1977 parece apontar para questões de gênero perpassa toda a biografia de Clarice e nos coloca frente aos seus impasses e enfrentamentos com os lugares de apaziguamento na esfera religiosa, na esfera dos feminismos, dos nacionalismos, e sobretudo, na esfera da própria criação literária. Sabemos que Clarice Lispector escreveu indo em direção ao selvagem, contra modelos de pensar, sentir e viver que violentavam outros modos de vida. O que podemos afirmar com certa razoabilidade é o fato de que a escritora brasileira preferia sempre pensar de modo a incomodar, com desprendimento. O incômodo e a aproximação a um saber selvagem era um modo de pensar que a fazia driblar o pensamento gregário e institucional. É por isso que ela termina a carta afirmando que “apesar do grande respeito que tenho pela academia, eu jamais aceitaria entrar nela”²⁷.

Por fim, se Clarice não podia abrir vagas na Academia Brasileira de Letras

aquilo que Segato diz ser um pensamento incômodo com o que Clarice escreveu, mas a partir dessas leituras cruzadas, refletir de que modo Clarice Lispector também escrevia deslocando posturas e valores que nos colonizaram e continuam colonizando nossos modos de ser, estar e interpretar o mundo.

26 Clarice Lispector. *Todas as cartas*. Prefácio e notas bibliográficas Teresa Montero. Rio de Janeiro: Rocco, 2020b, p. 786.

27 LISPECTOR, Clarice. *Todas as cartas*. Prefácio e notas bibliográficas Teresa Montero. Rio de Janeiro: Rocco, 2020b, p. 786.

para as mulheres que mereciam estar em destaque, como relata numa de suas cartas, ela pode escrever e abrir espaço para todas as presenças dos seres outros que foi vendo (imaginando) e dando contornos em sua produção como intelectual e escritora. Em *Clarice Lispector: formas da alegria* defendendo exatamente isso: o fato de que a literatura de Clarice pode ser lida como uma afirmação incondicional da vida e de seu caráter selvagem, dinâmico, múltiplo, perspectivista²⁸. Tal como a imagem de Pequena Flor rindo por estar viva, a literatura de Clarice Lispector nos faz entrar em contato com o mundo com um riso bestial que é tão delicado como é delicada a alegria.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BUTLER, Judith. **A força da não violência: um vínculo ético político**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- GIACÓIA JR, Oswaldo. **Perspectivismo e interculturalidade**. São Paulo: N-1 Edições, 2025.
- KIFFER, Ana. O som inaudível do quarto. In: DINIZ, Júlio. (Org.) **Quanto ao futuro, Clarice**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.
- LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020a.
- LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 2020b.
- LISPECTOR, Clarice. **Laços de família**. Rio de Janeiro: Rocco, 2022.
- LISPECTOR, Clarice. **Todas as cartas**. Prefácio e notas bibliográficas Teresa Montero. Rio de Janeiro: Rocco, 2020c.
- LOPES, Luiz. **Clarice Lispector: formas da alegria**. Belo Horizonte: Quixote +Do, 2020.
- MIGNOLO, Walter. **Habitar la frontera: sentir y pensar la descolonialidad** (antología, 1999-2014). Barcelona: Ediciones Bellaterra, 2015.
- NASCIMENTO, Evando. **Clarice Lispector: uma literatura pensante**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- NOLASCO, Edgar César. **A hora da (s) estrela (s) Clarice & Macabéa: fora da literatura, dentro da realidade**. Campinas: Pontes Editores, 2021.
- SEGATO, Rita. **Cenas de um pensamento incômodo: gênero, cárcere e cultura em uma visada decolonial**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

²⁸ Cf. Oswaldo Giacóia Jr. *Perspectivismo e interculturalidade*. São Paulo: N-1 Edições, 2025.

A BNCC DE LÍNGUA INGLESA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: IMPASSES E DESAFIOS NA ESCOLA PÚBLICA

Flávia Cristina Martins de Oliveira¹

INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresento um relato de experiência como professora formadora de língua inglesa. Atuo na Universidade Federal da Bahia, lecionando os componentes curriculares Estágio Supervisionado I e II de Língua Inglesa². Ambos possuem uma carga horária de 120 horas cada e em média, há o número de 15 alunos por turma. O primeiro componente é voltado para discussões teóricas e o segundo componente visa o desenvolvimento da prática docente com atuação nas escolas, espaço em que os futuros professores realizam observações, coparticipações e regência.

Assim que iniciei minha atuação como professora formadora, percebi que poucos estagiários tinham conhecimentos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017, 2018) e que no geral, os documentos que balizam a educação básica eram pouco discutidos. Por isso, elaborei um projeto de pesquisa³ com o objetivo de desvelar como os estagiários compreendem a BNCC de língua inglesa na formação inicial e como eles a materializam durante o período de estágio, ou seja, através de planos de aula e prática pedagógica. Este capítulo, redigido a partir do resgate de minhas experiências e vivências durante o projeto, traça a trajetória realizada por mim e pelos estagiários durante um ano de pesquisa para a geração de dados.

1 Professora de Língua Inglesa / UFBA. Doutorado em Língua e Cultura / UFBA. Contato: flaviaio@ufba.br.

2 A ementa da disciplina Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa consiste em: Estudo teórico-metodológico de língua inglesa, seleção de métodos e técnicas relativos às habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, visando à construção de práticas pedagógicas para possíveis espaços de aprendizagem.

A ementa da disciplina Estágio Supervisionado II em Língua Inglesa consiste em: Planejamento e implementação de atividades de ensino-avaliação em possíveis espaços de aprendizagem, relativas ao ouvir, falar, ler e escrever e os aspectos linguísticos no âmbito da língua inglesa.

3 Este projeto de pesquisa possui aprovação do Comitê de Ética. Todas as informações podem ser averiguadas através do protocolo número 6.517.081.

Este relato insere-se no campo de Linguística Aplicada (LA), pois trata-se de uma pesquisa relacionada às práticas sociais, ponto fulcral deste campo. Ademais, está relacionada ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, uma área sólida dentro dos estudos da LA. É um trabalho de cunho qualitativo (Pesce, Abreu, 2013), autoetnográfico (Ellis, Bochner, 2000) e ancora-se na pesquisa narrativa (Clandinin, Connelly, 2015; Paiva 2008). As narrativas são instrumentos bastante usados no campo de ciências sociais. Seu caráter flexível possibilita realizar estudos que dimensionam tanto a análise do processo quanto do resultado final da pesquisa. De acordo com Labov (1997) apud Paiva (2008) as narrativas podem ser definidas como:

[...] uma história; algo contado ou recontado; um relato de um evento real ou fictício; um relato de uma série de eventos conectados em sequência; um relato de acontecimentos; uma sequência de eventos passados; uma série de eventos lógicos e cronológicos, etc. (PAIVA, 2008, p. 1).

Seguindo os preceitos da pesquisa narrativa, opto pelo relato de experiência como professora formadora, fazendo a tessitura entre as etapas, reflexões, impasses e resultados de como os princípios da BNCC de língua inglesa reverberam na formação inicial dos estagiários.

O capítulo está dividido em cinco partes: a primeira contextualiza a proposta, apresenta o embasamento teórico e o objetivo deste relato de experiência. A segunda faz algumas considerações sobre a BNCC de língua inglesa. Na terceira parte, relato minhas experiências de ensino no Estágio Supervisionado I. Na quarta parte, relato as experiências dos professores em formação em escolas públicas atreladas à BNCC, e na quinta parte, faço as considerações finais sobre todo o processo.

Considerações sobre a BNCC de Língua Inglesa

A BNCC é um documento que foi construído em três etapas. Na primeira delas, houve uma proposta com período de análise e debates nas escolas, com toda a comunidade escolar. A segunda etapa ocorreu com a primeira versão do documento apresentada em meio digital, para que a sociedade tivesse conhecimento da proposta e enviasse sugestões e questionamentos. Já a última versão surgiu com mudanças no layout do documento, com um caráter mais estrutural, além da inserção do inglês como língua franca, tema que não havia sido proposto nas versões anteriores (Rosa, Siqueira, Duboc, 2023).

Este documento tem caráter normativo e é obrigatório para todas as escolas de educação básica. Seu objetivo é propor os conteúdos essenciais que todos os alunos do país devem aprender na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Em relação à língua inglesa, este documento traz pela primeira vez a obrigatoriedade desta língua adicional a partir do Ensino Fundamental II.

Linguistas aplicados receberam esta obrigatoriedade com ressalvas, já que esta proposta acaba invisibilizando outras línguas, tais como o espanhol e as línguas indígenas (Szundy, 2022).

Um aspecto importante da BNCC é seu caráter contemporâneo de como a língua inglesa é abordada. Ela é apresentada como língua-cultura e a BNCC propõe o desenvolvimento da interculturalidade no processo de aprendizagem do inglês (Walsh et. al., 2006; Mendes, 2008; Kramsch, 2000). Língua e cultura não podem ser vistas separadamente, pois são elementos indissociáveis. Ao aprender uma nova língua, aspectos e características culturais são evidenciadas, fomentando a reflexão e o pensamento crítico dos alunos, o desenvolvimento da empatia, a compreensão pelas diferenças, o reconhecimento da alteridade e a valorização de nossa própria cultura (Liddicoat, 2014).

Nesta esteira de pensamento, a visão contemporânea da língua inglesa na BNCC está presente também através do universo digital e, por conseguinte, nos letramentos, letramento digital e multiletramentos. Os multiletramentos compreendem todos os tipos de representação linguística, ou seja, gestual, oral, visual, auditiva, tátil, entre outras, como meio de interação social. No mundo digital, várias formas de comunicação são apresentadas ao mesmo tempo, proporcionando às pessoas variadas experiências interativas (Cope; Kalantzis, 2009; Rojo; 2013). Por isso, a BNCC estabelece que o aluno deve desenvolver competências em língua inglesa que contemplem essa leitura multimodal da contemporaneidade.

Como já mencionado anteriormente, o inglês como língua franca (ILF) surge somente na última versão do documento. Entende-se por ILF uma língua de contato entre falantes de outras línguas nativas que usam o inglês com um objetivo comunicativo (Jenkins, 2007, 2009; Seidlhofer, 2011; Siqueira, 2011). Neste contexto, a produção de sentidos, a negociação entre os falantes, diferentes sotaques e pequenos desvios linguísticos são legitimados e considerados aspectos do uso do inglês por falantes de outras línguas. O foco na compreensão, na inteligibilidade é mais importante do que a busca por um inglês que espelhe o falante nativo de países do norte global, como Estados Unidos e Inglaterra.

Essa proposta coaduna-se ao mundo líquido contemporâneo, em que as identidades estão em constante construção e ressignificação (Bauman, 2001). Siqueira (2024, p. 91) explica o caráter dinâmico e plural do ILF:

Dentre algumas características intrínsecas do ILF, podemos, por exemplo, ressaltar que trata-se de um fenômeno ‘glocal’, fluido, descentrado, emergente, complexo, híbrido, impuro, profundamente intercultural, permeado de forma ampla por práticas translingues, interações multilíngues, multimodalidades, etc., abrindo espaço, portanto, para uma perspectiva de ensino e aprendizagem onde é possível desconstruir muitos dogmas e práticas arraigadas que, tradicionalmente, têm alimentado e sustentado a perspectiva ILE (Inglês como Língua Estrangeira).

Em se tratando da obrigatoriedade da língua inglesa para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, retomo o caráter excludente do documento, que negligencia o ensino de outras línguas em escolas brasileiras. A língua espanhola, muito utilizada nas fronteiras do país e as línguas indígenas, que precisam ser mantidas pela rica herança cultural que possuem, foram silenciadas pela BNCC (Szundy, 2022; Ramos, Alvarenga, 2020).

Para concluir, há críticas também sobre a tentativa de homogeneizar os conteúdos que os estudantes brasileiros devem aprender. Estudiosos da área de educação e linguistas aplicados têm sinalizado este ponto negativo da BNCC (Gerhardt, Amorim, 2022; Rosa, Siqueira, Duboc, 2023). Contudo, não se pode deixar de reconhecer que este documento traz uma visão mais atual da educação e que oferece um direcionamento à comunidade escolar. Ele tenta organizar construtos pedagógicos e conteúdos com o intuito de melhorar a qualidade do ensino no país (Oliveira, 2021).

A BNCC no Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa

Durante o planejamento do componente curricular Estágio Supervisionado I no semestre de 2024.1, já sabendo de antemão em uma experiência pregressa, a falta de familiaridade dos estagiários com a BNCC, decidi trabalhar o primeiro um terço do componente com educação linguística. Esta proposta objetivou despertar a reflexão e a criticidade dos estagiários sobre temas contemporâneos e necessários para a formação inicial na atualidade. A aula introdutória apresentou um panorama e uma revisão de aspectos basilares para a condução de toda a disciplina, tais como teorias de língua e teorias de aprendizagem, levando os estagiários a compreender que essas teorias reverberam em diferentes formas de se ensinar uma língua adicional.

Na segunda aula propus uma discussão sobre fatores que influenciam a aprendizagem da língua inglesa (Khasinah, 2014, Brown, 2000). Dentre eles, os estagiários fizeram leituras e discutiram sobre motivação intrínseca e extrínseca, habilidades, timidez, fatores socioeconômicos e autoestima. Inseri no debate a situação do ensino de língua inglesa em escolas públicas. Meu objetivo foi fazer uma introdução sobre as características deste lócus de aprendizagem, levando à baila as dificuldades e desafios que eles poderiam encontrar durante a parte prática do estágio. Muitos professores em formação, mesmo com experiências em outros segmentos de ensino, se mostraram receosos para atuarem na escola pública. Isto se deve às representações negativas sobre o ensino público, promovidas e alimentadas durante décadas (Oliveira, 2021). Para mim, fazer este preâmbulo foi fundamental para prepará-los para as leituras e debates futuros, além de começar a desconstruir ideias preconcebidas sobre a educação pública.

Propus a partir deste ponto da disciplina leituras voltadas para a educação linguística: Paulo Freire (2023) através da pedagogia crítica, e os textos de bell hooks (2003) embasaram as discussões. Fiz uma contextualização do ensino de língua inglesa nas últimas décadas e discutimos o imperialismo linguístico (Phillipson, 1992), decolonialidade (Borelli, 2020), inglês internacional e inglês como língua franca, interculturalidade, questões de raça e gênero no ensino de línguas, letramento racial (Skerrett, 2011), letramento autônomo e ideológico, multimodalidades, multiletramentos (Cope, Kalantzis, 2009; Rojo, 2013, Ribas, 2018; Rojo, Moura, 2019) e translinguagem (Scholl, 2020). Fiz enlaces com aspectos da educação bancária e da educação libertária (Freire, 2023) em variados espaços de aprendizagem e no ensino público. Esses temas envolveram os professores em formação e as aulas tiveram contribuições pertinentes e relevantes.

Ao ingressar no segundo terço do planejamento, fiz um panorama das principais leis, parâmetros e diretrizes que balizam a educação básica brasileira. Os alunos se mostraram menos engajados e motivados nos debates. Apesar disso, eles reconheceram a importância de se conhecer as leis sobre a educação. Apresentei com maior propriedade os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998), principalmente para o ensino de línguas estrangeiras modernas. Contextualizei o período em que os PCN foram homologados e o foco do ensino de língua inglesa, isto é, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em detrimento das habilidades de escuta e oralidade.

No planejamento da disciplina, separei duas aulas exclusivamente para as discussões referentes à BNCC. Primeiro tivemos uma introdução geral do documento para compreender seus objetivos, organização e proposta de ensino. Depois disso, nos debruçamos na parte de língua inglesa. Fizemos uma discussão sobre a apresentação do documento relacionado à língua, os objetivos específicos e as habilidades, competências e conteúdos propostos. Os estagiários se mostraram mais engajados e interessados nessas aulas, pois pontuei desde o princípio da disciplina que conhecer a BNCC seria essencial para navegar no documento, fazer os planos de aula e microaulas no Estágio I. Ademais, eles precisariam consultá-lo no Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa para a parte prática nas escolas.

Os estagiários sinalizaram que as colocações do documento sobre inglês como língua franca e multiletramentos eram curtos e que eram necessários estudos mais aprofundados para compreender esses construtos. Houve muitas críticas em relação à organização dos conteúdos proposta pela BNCC. Eles pontuaram que toda a introdução do documento, assim como a parte específica da língua inglesa propõem um ensino com viés político, social e intercultural, e que os conteúdos e habilidades não refletem a parte filosófica da BNCC.

Surgiram descontentamentos e dificuldades para compreender esta parte, mas após um período de discussão e análise, os alunos conseguiram se familiarizar com o documento.

Para ilustrar a abordagem estrutural da BNCC de língua inglesa mencionada pelos professores em formação, apresento na figura 1 um trecho de como os conteúdos são organizados no documento. Neste caso, a figura selecionada é do 7º ano do Ensino Fundamental II, mostrando as unidades temáticas, os objetos do conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas pelo professor. Além disso, todas as habilidades são organizadas por códigos alfanuméricos, o que reforça seu caráter prescritivo:

Figura 1

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO ORALIDADE – Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluída a fala do professor.		
Interação discursiva	Funções e usos da língua inglesa: convivência e colaboração em sala de aula	(EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.
	Práticas investigativas	(EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida.
Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: conhecimentos prévios	(EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.
	Compreensão de textos orais de cunho descritivo ou narrativo	(EF07LI04) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.
Produção oral	Produção de textos orais, com mediação do professor	(EF07LI05) Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.

Fonte: BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2017, p. 254, 255.

Conduzi as próximas aulas com aspectos mais específicos do ensino de inglês, isto é, métodos e abordagens (Brown, 2000; Harmer, 1997; Oliveira, 2014, Kumaravadevelu, 2001), currículo, desenvolvimento das quatro habilidades, avaliação (Huerta-Macías, 2002) e planos de aulas (Ruiz, 2009). Este último já alinhado à BNCC de língua inglesa, pois estabeleci que inserir as habilidades em todos os planos de aula seria obrigatório. Parte das atividades de avaliação da disciplina foram dedicadas à construção de planos. No início os estagiários tiveram dificuldade, não inseriam a BNCC mesmo com minhas colocações. Em alguns casos, precisei analisar juntamente com o estagiário o documento, e fazer a busca pela habilidade de acordo com a proposta do plano de aula.

A última etapa das aulas do Estágio I foram as microaulas, atividade também avaliativa. Os estagiários deveriam escolher um plano elaborado anteriormente e lecioná-lo. Muitos ficaram ansiosos, nervosos ou receosos, mas após várias explicações e conversas, inclusive com os critérios do que seria avaliado, eles conduziram as aulas. Este processo de aprendizagem sobre a BNCC, a incorporação das habilidades nos planos de aula e a materialização com as microaulas foi primordial para prepará-los para o Estágio Supervisionado II.

Em relação ao meu projeto de pesquisa, os estagiários que se propuseram a participar responderam a um questionário semiestruturado e permitiram que eu fizesse uma análise de seus diários reflexivos. Esses diários foram usados como parte da avaliação da disciplina e construídos ao longo do semestre. Os resultados desta etapa sinalizaram os conhecimentos dos estagiários sobre a BNCC e suas primeiras reflexões sobre sua aplicabilidade nos planos e microaulas.

A BNCC de Língua Inglesa no Estágio Supervisionado II

Em 2024.2 lecionei o componente curricular Estágio Supervisionado II, dando continuidade à proposta realizada no primeiro semestre. Dar prosseguimento e acompanhar os mesmos estagiários no lócus formativo é gratificante e produtivo. O estágio sempre é feito em escolas públicas de Salvador e os professores em formação acompanham e lecionam aulas no Ensino Fundamental II ou no Ensino Médio. Assim como no Estágio I, tive em torno de 15 estagiários e fiz todo o acompanhamento, tanto com sessões coletivas quanto em atendimentos individuais semanais, além de observações de aulas e leitura de todas as atividades elaboradas por eles. Os estagiários, após se apresentarem nas escolas, escolheram o professor regente, as turmas e iniciaram a etapa de observação de aulas.

Logo no começo houve algumas críticas à abordagem pedagógica usada pelos professores, além de reclamações sobre os alunos. Este é um período delicado, pois os estagiários precisam desconstruir ideias preconcebidas e expectativas sobre a escola, o professor e alunos ideais. O impacto, mesmo tendo sido alertados durante o Estágio I, é grande. Após esse momento, os professores em formação começaram a se envolver e se engajar com as escolas e com os alunos. Eles conseguiram compreender que a infraestrutura da escola, o número excessivo de alunos em sala de aula, a carga horária reduzida e o comportamento dos alunos reverberavam nas escolhas metodológicas dos professores regentes.

No período de coparticipação, momento que atuam junto com os professores regentes, os estagiários já estavam mais ambientados com todo o contexto escolar. Alguns se frustraram pela pouca autonomia que tiveram, outros se preocuparam, pois como tiveram pouca atuação na coparticipação, ao iniciarem a etapa de regência, não se sentiam prontos. Ainda nesta etapa, os professores em formação começaram a fazer o planejamento geral para a regência nas escolas. Dois encontros coletivos foram dedicados somente à apresentação do planejamento de cada um deles e vários tiveram dificuldades com os objetivos gerais e específicos, dentre outros pormenores. No entanto, estagiários com maior autonomia incluíram as habilidades da BNCC a serem

desenvolvidas no planejamento. Isto auxiliou muito o processo de construção e escrita dos planos de aula, posteriormente.

A próxima etapa foi a elaboração dos planos para a regência. Apesar das sinalizações orais e escritas sobre a necessidade da inserção das habilidades da BNCC nos planos de aulas, ainda assim houve resistência de alguns professores que, ou inseriam habilidades sem conexão com o conteúdo proposto para a aula, ou não inseriam as habilidades. As queixas estavam relacionadas a não encontrarem um entrelaçamento entre a BNCC e os conteúdos dados nas escolas. Por exemplo, o conteúdo a ser lecionado ou revisado em uma turma do Ensino Médio estava prescrito na BNCC, para ser dado no oitavo ano do Ensino Fundamental II. Outros estagiários relatavam dificuldade, inclusive de localizar aspectos específicos no documento.

Na maioria das escolas em que os estagiários atuaram, não havia material escolar. Algumas escolas receberam livros do governo através da política do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), mas ficavam guardados na escola. Isto se dava porque às vezes não havia número suficiente de livros, outras porque o material não refletia a realidade dos alunos ou porque os conteúdos eram muito difíceis para a turma. Alguns professores regentes utilizavam os materiais somente em algumas aulas, outros preferiam passar o conteúdo no quadro ou elaborar atividades impressas. Este contexto também dificultou o alinhamento das habilidades da BNCC com a realidade das escolas.

Os impasses e desafios apresentados pelos estagiários no início da regência levaram tempo para serem resolvidos e ressignificados. Foram vários encontros coletivos com escuta ativa, diálogo e mudança na postura dos professores em formação para que esse período fosse superado. No final, a BNCC foi incorporada à prática docente, e segundo a maioria dos estagiários, a BNCC funcionou como um direcionamento para a organização e preparação dos conteúdos. Alguns relataram que mudaram sua estratégia para a preparação das aulas, pois era mais adequado buscar na BNCC o que iriam lecionar, e depois refletir sobre o quê e como iriam planejar as aulas. Outros se ressentiram sobre a falta de engajamento e interesse das escolas em respeitar a BNCC, inclusive criticando o posicionamento dos professores regentes.

Em relação à prática pedagógica dos professores em formação, através de minhas observações de aula e dos relatos deles, houve uma ressignificação da proposta da BNCC. Para aqueles que criticaram o formato estrutural do documento, após as primeiras experiências em sala de aula, houve uma mudança de perspectiva. Apesar de continuarem pontuando o foco gramatical e prescritivo do documento, eles relataram que a BNCC facilitava o planejamento e execução das aulas, pois ela funcionava como uma rota a ser seguida.

A segunda etapa da geração de dados de meu projeto de pesquisa ocorreu com um pedido de narrativa escrita dos estagiários. As narrativas foram lidas e analisadas e os tópicos recorrentes relacionados à BNCC foram elencados em três categorias. Eles foram agrupados em: experiência nas escolas públicas, alinhamento da BNCC à prática pedagógica e dificuldades para implementação do documento. Os resultados do projeto estão em fase de escrita. Com este projeto de pesquisa pude dar voz a esse grupo de estagiários e eles poderão contribuir com área de formação de professores de língua inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresentou um relato de experiência sobre o período de geração de dados de meu projeto de pesquisa sobre a BNCC na formação inicial. O objetivo foi desvelar como os estagiários compreendem a BNCC de língua inglesa e como eles a materializam durante o período de estágio, ou seja, através de planos de aula e prática pedagógica.

Na primeira etapa, ou seja, no primeiro semestre da pesquisa, lecionei o componente curricular Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa. A primeira parte do planejamento da disciplina foi delineada com o intuito de propor leituras e discussões, além de aulas teóricas que apoiaram o ensino de educação linguística e políticas educacionais. A BNCC foi amplamente discutida e seus construtos foram usados para a preparação de planos de aula e para as microaulas dos estagiários. O resultado foi bastante positivo e pude realizar a primeira parte da geração de dados.

Na segunda etapa acompanhei os professores em formação durante o componente Estágio Supervisionado II de Língua Inglesa. Neste momento, os estagiários foram para as escolas para realizar observações, coparticipações e regência. Durante o semestre, os professores precisaram elaborar planos de aula alinhados à BNCC e lecionar de acordo com as habilidades propostas no documento. Houve impasses e dificuldades em utilizá-lo, porém com o tempo, todos se familiarizam e isso tornou-se uma atividade cotidiana. Os professores em formação perceberam que várias escolas não usavam materiais didáticos e não seguiam os preceitos da BNCC, causando frustração em alguns estagiários. No final, posso afirmar que durante a pesquisa, os estagiários tiveram a oportunidade de estudar e refletir sobre a BNCC e aplicá-la no lócus escolar. Ao longo deste processo, eles a ressignificaram, considerando-a no fim do estágio uma aliada em suas práticas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BORELLI, J. D. V. P. et al. Towards a Decolonial Language Teacher Education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, n. 2, p. 301–324, 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BROWN, D. H. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4. ed. p. 4–13, 2000.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Narrativa**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, n. 3, p. 164–195, 2009.
- ELLIS, C.; BOCHNER, A. Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. In: DENZIN N.; LINCOLN Y. (Org.) **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- GERHARDT, A.; AMORIM, M. (org.). **A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.
- GERHARDT, A.; AMORIM, M. Olhares Indisciplinares sobre a BNCC. In: GERHARDT, A.; AMORIM, M. (org.). **A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.
- HARMER, J. **How to Teach English**. London: Longman, 1997.
- hooks, b. **Teaching Community: A Pedagogy of Hope**. New York: Routledge, 2003.
- HUERTA-MACÍAS, Ana. Alternative Assessment: Responses to Commonly Asked Questions. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. (ed.). **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. New York: Cambridge University Press, 2002. p. 338–343.
- JENKINS, J. English as a Lingua Franca: Interpretations and Attitudes. *World Englishes*, v. 28, 2009, p. 200–207.

- JENKINS, J. **English as a Lingua Franca: Attitude and Identity**. New York: Oxford University Press, 2007.
- KHASINAH, S. Factors Influencing Second Language Acquisition. **Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities**, v. 1, n. 2, 2014.
- KRAMSCH, C. Language, Culture, and Voice in the Teaching of English as a Foreign Language. **@novELTy**, v. 8, n. 1, 2000.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**, n. 35, 2001.
- LIDDICOAT, A. Intercultural Language Teaching: Principles for Practice. **New Zealand Language Teacher**, 2014.
- MENDES, E. Língua, Cultura e Formação de Professores: Por uma Abordagem de Ensino Intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO SOUZA, M. L. (org.). **Saberes em Português: Ensino e Formação Docente**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2008.
- OLIVEIRA, F. C. M. **O que Dizem os Formadores?** Representações sobre o Ensino de Língua Inglesa em Escolas Públicas Baianas. Tese (Doutorado em Língua e Cultura). UFBA, Salvador, 2021.
- OLIVEIRA, L. A. **Métodos de Ensino em Inglês: Teorias, Práticas, Ideologias**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- PAIVA, V. L. M. O. A Pesquisa Narrativa: Uma Introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, 2008.
- PESCE, L.; ABREU, C. B. M. Pesquisa Qualitativa: Considerações sobre as Bases Filosóficas e os Princípios Norteadores. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, 2013.
- PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- RAMOS, K. V.; ALVARENGA, M. S. O Ensino do Inglês na Base Nacional Comum Curricular: Embates entre Língua Franca e Língua de Fronteira. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 3, 2020.
- RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Língua Inglesa: Refletindo sobre Cidadania, Diversidade e Criticidade à Luz do Letramento Crítico. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 12, n. 3, jul./set. 2018.
- ROJO, R. (org.). **Escola Conectada: os Multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, Mídias, Linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.
- ROSA, G. C.; DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Franca (ILF) em Campo: Reflexos e Refrações na BNCC. **Perspectiva**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 1–25, 2023.

RUIZ, M. P. Principles of Lesson Planning: A Guide for Student Teachers. **Revista Artes y Letras**, Universidade da Costa Rica, v. 33, n. 2, p. 201–209, 2009.

SCHOLL, A. P. O Conceito de Translinguagem e suas Implicações para os Estudos sobre Bilinguismo e Multilinguismo. **Revista Abralín**, v. 19, n. 2, 2020.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca: A Complete Introduction to the Theoretical Nature and Practical Implications of English Used as a Lingua Franca**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SIQUEIRA, D. S. P. World Englishes, World English, Inglês como Língua Internacional, Inglês como Língua Franca. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (org.). **Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SIQUEIRA, Sávio. É Possível Descolonizar o conteúdo dos Materiais Didáticos de Língua Inglesa? Ação na Reflexão. **Revista Paraguaçu: Estudos Linguísticos e Literários**, v. 2, n. 1, p. 83–110, 2024.

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a Lógica Neoliberal: Que Línguas(gens) são (Des)Legitimadas? In: GERHARDT, A.; AMORIM, M. (org.). **A BNCC e o Ensino de Línguas e Literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

WALSH, C.; MIGNOLO, W.; LINERA, A. G. **Interculturalidad, Descolonización del Estado y del Conocimiento**. Buenos Aires: Editorial Signo, 2006.

ANÁLISE CONTRASTIVA DO ENSINO DO TEMPO VERBAL “PRETÉRITO” MEDIADO POR JOGOS DIGITAIS: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA E SOCIOCognITIVA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

July Claro de Souza¹

Lennie Aryete Dias Pereira Bertoque²

INTRODUÇÃO

Para o processo de aprendizagem, a seleção e a aplicação de estratégias de ensino são fundamentais para que os estudantes compreendam os conteúdos de maneira efetiva. Dentre as várias tecnologias da Educação, há as tradicionais (giz, pincel, quadro, apagador, livros, mapas, cadernos, lápis, jogos de tabuleiro etc.) e as ferramentas eletrônicas, digitais e virtuais como os jogos *on-line*.

O cérebro faz várias conexões no momento que está tentando resolver problemas e quando isso ocorre incluindo elementos sensoriais como tato, audição, visão, por exemplo, há um fortalecimento de mais conexões neuronais que possibilita o armazenamento da informação na memória de longo prazo. Por isso, Magalhães (2012) afirma que o jogo possibilita que o educando atue interativamente, o que facilita a apreensão do conhecimento.

Assim, neste capítulo³ será apresentada a análise contrastiva do ensino dos tempos verbais pretéritos (pretérito perfeito, pretérito imperfeito e pretérito mais que perfeito) com e sem uso do jogo digital⁴ “Viaje com os verbos”, da

1 Técnica Administrativa Educacional na Escola Estadual Indígena Jucelino Tserema’a. (Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso – Seduc-MT). E-mail: <julyclarosouza@gmail.com>.

2 Professora na Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário do Araguaia (UFMT-CUA), atuando nos cursos de Letras, Jornalismo e Direito; realiza estágio pós-doutoral pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em parceria com a Università degli Studi Roma Tre (Uniroma3). E-mail: <lennie.bertoque@ufmt.br>.

3 Neste capítulo, apresentam-se os resultados obtidos na pesquisa de Conclusão de Curso em Letras da UFMT-CUA.

4 Há distinções quando aos termos “eletrônico”, “digital” e “virtual”: eletrônicos implicam informações processadas em dispositivos eletrônicos (computadores, celulares etc.); digitais implicam que os conteúdos são armazenados e transmitidos em formato digital – binário (jogos baixados ou *on-line*); e virtuais se referem aos ambientes interativos simulados ou

Plataforma *Smart Class* - Informática Educacional, para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental (EF), de duas escolas estaduais no município de Barra do Garças-MT, Brasil, considerando-se a avaliação das produções textuais requeridas posteriormente.

A análise e a aplicação das aulas e oficina se fundamentam na Gramática Funcional e nos estudos da Neurociência que consideram os jogos como estratégias que podem ajudar no processo da aprendizagem. Parte-se da ideia de que os estudantes estimulados com atividades lúdicas, como o jogo digital que envolve fatores emocionais que podem promover o interesse/motivação pelo conteúdo estudado e resultar numa aprendizagem significativa.

Os dados foram coletados em duas escolas estaduais no município de Barra do Garças-MT, estado de Mato Grosso, Brasil. A aplicação foi realizada, em quatro turmas do 6º ano do EF, duas de cada escola com: aplicação do conteúdo sobre pretéritos sem o uso de jogos e com o uso de jogos, produção textual pelos estudantes nas quatro turmas. Após dois meses, foi ofertada uma oficina de texto para a produção de um texto narrativo, a fim de se verificar o uso dos tempos verbais em contraposição com os textos anteriores.

Buscamos mostrar a relação entre o lúdico, a cognição e o ensino de gramática na escola, discutindo os fatores linguísticos, educacionais, sociais e neurocientíficos, referentes ao uso de jogos nas aulas de Língua Portuguesa.

1. TEMPO VERBAL: PRETÉRITO

Nesta seção, apresentamos o conceito de “verbo”, “tempo” e dos “pretéritos” do modo indicativo, sob a perspectiva funcionalista de Corôa (2005) e de Castilho (2014).

Corôa (2005, p. 34) apresenta a concepção de que os verbos são os elementos linguísticos que, por excelência, “situam a ação, estado, evento ou processo na sua relação temporal com a enunciação e o falante/ouvinte”. Isso implica a relação entre o verbo e o tempo, pois desempenham função conjunta na atualização da temporalidade no ato comunicativo.

Castilho (2014, p. 392) afirma que “[d]o ponto de vista morfológico, são identificados como verbos as classes que dispõem de um radical e de morfemas flexionais sufixais específicos”. O radical de uma palavra indica sua raiz/origem. A ele, se acoplam afixos (sufixos e prefixos) que se flexionam e, no caso do verbo, há a incorporação de sufixos que trazem a maior parte da noção temporal do enunciado. Castilho (2014, p. 396) propõe que, semanticamente, “os verbos

às experiências imersivas (realidade virtual, metaverso, avatar). Os jogos da Plataforma *Smart Class* - Informática Educacional são jogos eletrônicos e digitais, mas chamaremos apenas de digitais porque já implica o uso de tecnologias eletrônicas.

indicam os estados de coisas, entendendo-se por isso as ações, os estados e os eventos” necessários para os indivíduos se expressarem linguisticamente. Então, o verbo não é apenas algo para situar o indivíduo cronologicamente e, como afirma o autor:

[...] não utilizamos as formas temporais unicamente para fixar cronologias dos estados de coisa, situando-nos num tempo real, mensurável pelo relógio, [...] e, sim, igualmente, para nos deslocarmos livremente pela linha do tempo de acordo com nossas necessidades expressivas (Castilho, 2014, p. 432).

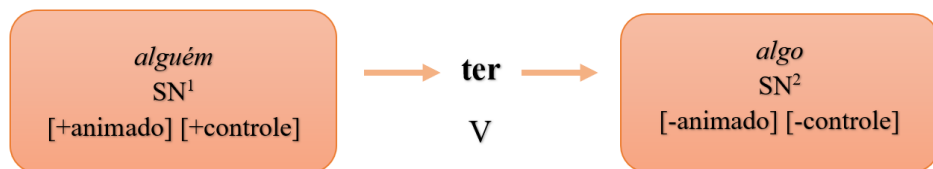
Portanto, os verbos refletem o momento em que o discurso foi enunciado e aproxima os enunciadores desse “dito”, mesmo que tenha ocorrido em um tempo passado – essa é uma relação sociocognitivista.

O Português Brasileiro (PB) é uma língua organizada na relação de sujeito (sintagma nominal - SN), verbo e objeto (sintagma nominal), numa configuração básica SVO. Isso mostra que o verbo ocupa a posição central na oração, articulando e organizando seus argumentos para uma melhor compreensão do tema tratado (Castilho, 2014).

A estrutura argumental do predicado, de acordo com Bertoque (2014, p. 66), “é a estrutura que especifica as propriedades semânticas e sintáticas da sentença”. O verbo é o predicator, ele mantém uma relação com seus argumentos e a quantidade de argumentos varia de acordo com a exigência do predicado. O exemplo (1), extraído das redações elaboradas pelos estudantes na oficina, que constituem o *corpus* deste trabalho, mostra o preenchimento das casas argumentais exigidas pelo predicado “ter”:

(1) Sentença: ...a rainha má tinha um espelho mágico... (*corpus* do nosso trabalho).

Estrutura argumental do predicado “ter”:



A frase (1) apresenta a seguinte configuração predicativa:

Pretérito imperfeito do Indicativo {[TER (a rainha má) (um espelho mágico)]}

Prototipicamente, o predicado TER exige dois sintagmas nominais (SN): alguém [+animado] [+controle] que tem algo [-animado] [-controle]. Outras configurações podem ser usadas no PB, pois, como afirma Bertoque (2014), o

predicado solicita casas para serem preenchidas durante a constituição da oração, mas nas atividades comunicativas podem ocorrer supressões, que tendem a ser inferidas pelo contexto ou por outras estratégias linguísticas e discursivas.

Os verbos e suas flexões contribuem para a formação dos diversos gêneros discursivos⁵, pois, os tempos e os modos verbais indicam as mudanças de um estilo, de uma época, do espaço em que se deu aquele enunciado descrito. Castilho (2014) afirma que:

Quanto ao discurso, considera-se como verbo a palavra (i) que introduz participantes no texto, via processo de apresentação, por exemplo; (ii) que os qualifica devidamente, via processo da predicação; (iii) que concorre para a constituição dos gêneros discursivos, via alternância de tempos e modos (Castilho, 2014, p. 396).

O autor propõe que os verbos possuem funções que vão além da gramática, pois eles são partes do discurso, permitindo aos enunciadores a percepção de si, do fato descrito, do “outro”, na relação espaço-tempo. O verbo se flexiona em pessoa, tempo, número, modo, aspecto e voz. Não será possível discutir todos esses elementos, assim, focaremos na flexão tempo.

Sobre a relação temporal, Corôa (2005) apresenta a Teoria da Relatividade Especial, sob a perspectiva de Reichenbach (1948), na qual, considera-se que o tempo pode ser definido, mas não determinado. Assim, Reichenbach (1948, *apud* Corôa, 2005, p. 9) propõe três pontos que descrevem a temporalidade expressa pelo verbo, são eles: “o momento da fala (MF), o momento do evento (ME) e o momento de referência (MR)”. O MF se refere ao tempo do acontecimento discursivo, quando algo é narrado; o ME é o tempo que aconteceu o evento do qual se fala; e o MR é o tempo cronológico que é tomado como referência para situar os interlocutores no evento.

Bechara (2006) afirma que cada forma verbal da língua portuguesa deve expressar o tempo em que se deu o evento, para que o leitor/ouvinte possa participar dessa enunciação. Para o autor, a função exercida pelo tempo verbal “assinala a relação temporal do acontecimento comunicado com o momento do ato de fala; o presente encerra este momento, o passado é anterior e o futuro ocorrerá depois deste momento” (Bechara, 2006, p. 212).

O tempo faz com que o leitor/ouvinte de hoje participe de um discurso que, provavelmente, possa ter ocorrido no passado, ou esteja acontecendo, ou que ainda virá. E esse leitor/ouvinte consegue compreender, de forma clara, em que momento se deu aquele discurso e a sua finalidade.

5 Foi utilizado o termo gênero discursivo, pois, com base em Marcuschi (2008), o discurso é tido como o “objeto do dizer” considerando não apenas o real e estável, mas também, toda a situação sócio-histórica da enunciação. Sem se restringir ao plano da codificação-decodificação.

Aristóteles (*apud* Corôa, 2005, p. 26), afirma que “tempo é número de movimento com respeito a ‘antes’ e ‘depois’” e, propõe que as relações e os eventos é que formam o tempo. Então, o tempo se define em cada evento de fala, levando o momento da narração passada ou futura para o momento em que se fala.

O tempo verbal está sempre ligado ao momento em que se fala, por isso, ele é responsável pela representação da anterioridade, da simultaneidade e da posterioridade fazendo com que o leitor/ouvinte compreenda aquele discurso, independentemente do momento que ele ocorreu.

O tempo verbal “pretérito” é uma marcação de uma ação que aconteceu em um momento passado, o qual não é simultâneo ao MF. Corôa (2005, p. 48) afirma que os pretéritos “são usados para relatar eventos, estados ou processos já acontecidos e, por isso, percebidos como mais ‘reais’ por qualquer observador”. É considerável a importância dos “pretéritos” para a compreensão de um evento passado e, no “pretérito”, há a delimitação e localização do ME, pois este sempre ocorre antes do MF.

O **pretérito perfeito** indica um acontecimento acabado, por isso, é tido como “um passado visto a partir do momento atual” (Corôa, 2005, p. 53), do contrário, o indivíduo não teria a consciência do resultado do evento. Isso significa que “pretérito perfeito é o *tempus* em que o ME é anterior ao MF e este simultâneo com o MR” (Corôa, 2005, p. 12).

Corôa (2005) e Castilho (2014) indicam que a expressão “perfeito”, utilizada na nomenclatura dessa forma verbal, se refere ao aspecto *perfectivo* do verbo, sinalizando um evento que começou e finalizou no passado, em relação ao MF (presente). Castilho (2014) exemplifica da seguinte maneira:

(2) **Andou** um pouco e **caiu** logo em seguida (Castilho, 2014, p. 433).

Os verbos da oração (2), ANDAR e CAIR, em suas formas plenas, demonstram a relação *perfectiva* do pretérito perfeito. Castilho (2014, p. 443) explica que “na narração predominam os verbos de ação conjugados no tempo passado”, pois, habitualmente, textos narrativos contam histórias que já aconteceram, finalizadas ou não no ME, sendo marcadas por verbos perfectivos (pretérito perfeito e pretérito mais-que-perfeito, do indicativo) e não perfectivos (pretérito imperfeito do indicativo).

O **pretérito imperfeito** é o tempo que representa um acontecimento que teve uma duração no passado. Sua nomenclatura mostra que é uma categoria com aspecto *imperfectivo* (Castilho, 2014). Corôa (2005, p. 51) amplia essa noção, propondo que o pretérito imperfeito “não limita o evento transcorrido (ou transcorrendo) no passado, não o ‘força’ a acabar antes do MF”, vê-se então, que o ME é simultâneo ao MR e estes anteriores ao MF. Bechara (2006)

acrescenta que os limites de início e término da ação, são imprecisos, de modo que o interlocutor pode não identificar o momento em que finaliza ou inicia o evento, o autor utiliza o exemplo (3) em sua gramática:

(3) Eu **queria** pedir-lhe um favor (Bechara, 2006, p. 214).

O exemplo (3) indica que o pretérito imperfeito não especifica o momento de início e término da ação, mas que a referência e o evento são anteriores ao momento de fala.

Por fim, investigamos a noção de **pretérito mais-que-perfeito**. Para Corôa (2005), o pretérito mais-que-perfeito implica o ME ser anterior ao MR que são ambos anteriores ao MF. Para Castilho (2014, p. 433), o “pretérito mais-que-perfeito indica anterioridade remota em relação a outra ação”, confirmando a relação perfectiva desse tempo verbal, para isso observe a oração (4) retirada de Corôa (2005, p. 50):

(4) Maria disse que José **chegara**.

O pretérito mais-que-perfeito pode se apresentar na sua forma simples como se vê na oração (4), demonstrando uma ação que antecede outra ação. Esse tempo verbal também pode ser expresso na sua forma composta, como se vê no exemplo (5), extraído de Castilho (2014):

(5) O Japão, que já **tinha conseguido** fazer em 1905 – lutar com a Rússia – e já **tinha chegado** à Malásia, tá?, já **tinha chegado** à Índia (*sic.*) (Castilho, 2014, p. 598).

A oração (5) apresenta o pretérito mais-que-perfeito composto 3 vezes. A ideia é a mesma apresentada em (4), porém se diferenciam na forma em que estão escritas e, considerando-se os seus usos (em 5 é mais recorrente no PB), a produtividade comunicativa é distinta. Castilho (2014) explica que a escolha do tipo de verbo e de suas formas temporais se dá no discurso, variando de acordo com os efeitos de sentidos produzidos no ato comunicativo.

Assim, para compreender a análise dos tempos verbais é necessário compreender a relação entre o acontecimento no mundo (ME), na linha temporal com os MF e de MR, observando-se as configurações de simultaneidade e anterioridade.

Na próxima seção, apresentamos os aspectos gerais da Neurociência que contribuem para a compreensão o processamento da linguagem e da aprendizagem.

2. NEUROCIÊNCIA E LINGUAGEM

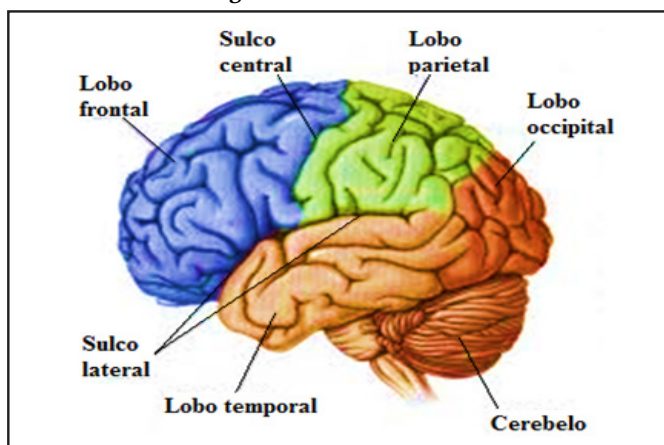
O cérebro é um sistema supercomplexo; é o órgão do corpo humano responsável por controlar a temperatura corpórea, a pressão arterial, a frequência cardíaca e a respiração. Existem milhares de interconexões entre as diferentes regiões do corpo humano, por isso, o cérebro humano recebe milhares de informações, vindas dos nossos sentidos (visão, audição, olfato, tato e paladar). Além de, controlar todos os nossos movimentos físicos, quando uma pessoa anda, fala, se levanta ou se senta, o cérebro permite pensar, sonhar, raciocinar e sentir emoções.

De acordo com Van De Graaff (2003), o cérebro humano é organizado em:

[...] cinco pares de lobos no interior de dois convolutos hemisférios, relaciona-se com as funções mais elevadas do encéfalo, inclusive a percepção de impulsos sensitivos e sensoriais, a indução do movimento voluntário, o armazenamento de memória, o processamento do pensamento e a capacidade de raciocínio. O cérebro também cuida das funções instintivas e límbicas (emocional) (Van De Graaff, 2003, p. 363).

Ele está dividido em cinco lobos: frontal, temporal, parietal, occipital e insular. Os lobos do cérebro possuem funções específicas, as quais não serão discutidas neste trabalho. É importante ressaltar que quando o ser humano pratica alguma atividade, física ou cognitiva, todo o cérebro é acionado, mas, há áreas do cérebro que são mais acionadas que outras a depender da atividade desenvolvida (Bertoque, 2014). A figura 1 mostra a localização de cada lobo no cérebro humano:

Figura 1- Lobos cerebrais



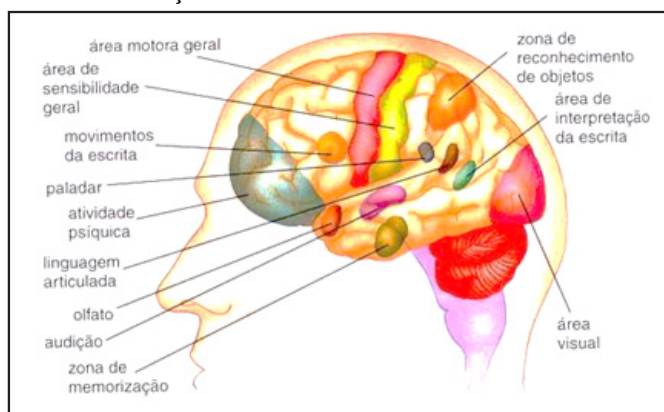
Fonte: Adaptada de Van De Graaff (2003)

A figura 1 mostra os cinco lobos cerebrais humanos, de acordo com Bertoque (2014) essas divisões se dão em decorrência das especificidades desenvolvidas em cada área: 1) O lobo frontal é a área que tende a ser mais

acionada no processamento de atividades relacionadas “ao comportamento social (julgamento, análise das experiências, empatia, respostas relacionadas à personalidade, etc.); à comunicação verbal; ao planejamento e às escolhas de ações/procedimentos, [...] e às questões relacionadas ao controle e à coordenação” motora (Bertoque, 2014, p. 27). 2) O lobo parietal é uma área onde ocorre de modo mais significativo o processamento das “sensações de temperatura (frio/calor), de dor e de tato porque responde aos estímulos de receptores cutâneos e musculares do corpo” (*idem*). 3) O lobo occipital processa dentre outras atividades “a visão (na primeira região do occipital - inferior) e da associação visual, que é a compreensão do objeto visualizado (na segunda região do occipital- superior)” (*idem*). 4) O lobo temporal processa as funções olfativas, auditivas, o armazenamento de memória referente às experiências sensoriais. 5) O lobo insular, também chamado de ínsula, não pode ser visto por meio da figura 1 porque localiza-se na região profunda do cérebro entre os lobos frontal e temporal, escondida sob o córtex cerebral, é menos conhecido, mas pelas pesquisas já realizadas, é acionado em atividades de percepção sensorial, regulação emocional, consciência corporal e memória.

Dentro dos lobos do cérebro humano há, ainda, outras subdivisões, que indicam os lugares mais acionados no cérebro no processamento de certas atividades, conforme figura 2:

Figura 2 – Classificação das áreas do cérebro de acordo com suas funções



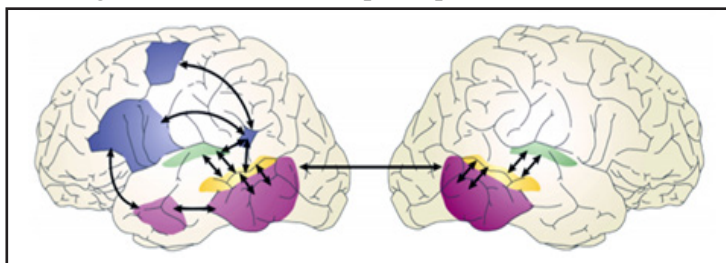
Fonte: extraída de Neurodidática (2013, n. p.)

A figura 2 indica áreas mais acionadas que outras, a depender da atividade desenvolvida, mas não significa que apenas essas áreas são acionadas. Essas funções revelam que quanto mais atividades diferenciadas, são proporcionadas aos educandos, mais áreas do cérebro serão ativadas, fazendo com que o aprendizado possa ocorrer de maneira mais eficaz. Isso significa que o cérebro

responde aos estímulos que lhe são dados, de maneira que quanto maior o estímulo, maior será a capacidade de aprendizagem (Pereira, 2012, p. 153).

O processamento da fala no cérebro pode ser compreendido por meio do Modelo de via dupla no processamento da fala (*Dual stream model of speech processing*), de Hickock e Poeppel (2000 *apud* Hickock, Poeppel, 2016), que apresenta duas vias: a ventral e a dorsal, envolvendo áreas de Broca, responsável pela articulação motora da fala, e de Wernicke, responsável pela compreensão da linguagem. Na figura 3, apresenta-se o modelo de Hickock e Poeppel (2016):

Figura 3 - Modelo de via dupla no processamento da fala



Fonte: Hickock e Poeppel (2016, p. 300)

A via ventral (em rosa) processa de modo bilateral os sinais para a identificação, a organização e a compreensão da palavra; e a via dorsal (em azul) processa a percepção dos sinais externos, para processar os sinais acústicos do som da palavra para a rede articulatória no lobo frontal.

O aprendizado, de modo geral, perpassa todas as áreas do cérebro. Com o aprendizado da língua, não é diferente. Assim, mesmo que haja áreas centrais, mais acionadas, todo o cérebro é envolvido na aquisição e aprendizagem da linguagem.

Quando se une a emoção e a cognição no processo de aprendizagem, acionam-se mais áreas e há mais possibilidades de a informação se manter mais tempo e fixar na memória de longo prazo (Relvas, 2012). Além disso, Pereira (2012, p. 149) explica que “o hábito de exercitar o cérebro com atividades intelectuais favorece as habilidades cognitivas, o desenvolvimento da criatividade e o incremento das relações sociais”. Quando o cérebro necessita realizar alguma atividade desconhecida, ele acelera o seu processamento para realizar e compreender as atividades propostas. Rocha (2012) afirma que:

[a]o trabalhar com atividades lúdicas, cria-se um espaço de prazer, onde se solta a imaginação, estimulando e trabalhando a percepção, a cognição, a criatividade, a sensibilidade, produzindo envolvimento afetivo-emocional, paixão, êxtase, estados de exaltação, satisfação plena e a livre expressão por meio de diversas técnicas (Rocha, 2012, p. 192).

Cada atividade, preparada de maneira lúdica ou que saia da rotina da sala de aula, traz ao educando uma vasta possibilidade de associações com o meio em que vive, melhorando a sua capacidade de apreensão do conhecimento. Todo incentivo que o educando recebe, hoje, irá refletir no seu futuro como pessoa, como profissional, tornando-o criativo, produtivo, valorizado e, principalmente, um cidadão crítico capaz de expor suas ideias em qualquer ambiente.

Neves (2002) afirma que a ludicidade e a relação do conteúdo com o contexto comunicativo, auxilia os educandos a se adequarem aos mais variados enunciados e, tudo isso, integra o ensino da gramática. Toda atividade em sala de aula necessita levar os educandos a raciocinarem, de maneira que os tornem críticos, desenvolvendo e aperfeiçoando suas habilidades cognitivas.

3. JOGOS DIGITAIS EDUCACIONAIS E PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Este trabalho se fundamenta nos pressupostos da Linguística Funcional, para a qual a linguagem é um processo de interação social e o ensino de língua deve considerar os usos da língua, em diversos contextos comunicativos, utilizando-se, por exemplo, de vários gêneros discursivos, visando o aprendizado e não a memorização.

Quando se utiliza atividades lúdicas, deve-se ter em mente qual contribuição essa metodologia trará para a aprendizagem do educando. Toda atividade, lúdica ou não, deve levar os estudantes a refletirem sobre a linguagem, para que possam compreendê-la e utilizá-la de maneira apropriada ao contexto enunciativo.

A LDBEN (Brasil, 1996) determina que educar é um dever da família e do Estado e que a Educação deve ser pautada nos princípios de liberdade e de solidariedade humana. A Educação tem como finalidade auxiliar o educando a se desenvolver socialmente, preparando-o para exercer seus deveres e direitos como cidadão.

O educando necessita aprender, na escola, como agir de forma crítica em sociedade, portanto, deve compreender todo o esquema social, político, tecnológico e cultural que o cerca. Toda relação que for estabelecida, entre o educando e o meio social em que vive, irá, de certa forma, facilitar a sua compreensão e abstração do tema trabalhado (Brasil, 1996).

É necessário propor estratégias para o estabelecimento da relação teoria e prática. Neves (2002) propõe que os recursos de multimídia como: videogames, computadores, televisão, entre outros, podem servir de aliados para a produção de uma aula. Assim, os estudantes se utilizariam das tecnologias, que tivessem acesso, para aprenderem de maneira lúdica. A autora também explica que esses

recursos não precisam ser vistos como se travassem uma disputa com o espaço do professor, por isso, os professores devem se aliar a eles, para que haja uma melhoria na qualidade do ensino.

Os jogos digitais são conteúdos armazenados e transmitidos em formato digital (binário) por meio de *softwares* que podem ser baixados ou jogados *on-line* por meio de dispositivos eletrônicos, como computadores, consoles e celulares. Esses jogos possibilitam a participação ativa do jogador.

No processo de ensino, eles não devem servir apenas para preencher o tempo da aula, como atividades mecânicas, mas sim, como uma estratégia educacional, que proporcione a aprendizagem ou a fixação da aprendizagem. Assim, é importante ressaltar que os jogos digitais devem ser utilizados com a intenção de melhorar e de facilitar o processo da aprendizagem (Magalhães, 2012).

Magalhães (2012, p. 80) afirma que “[o] jogo possibilita ao educando ser um sujeito interativo, facilitando a sua apreensão do conhecimento”. A proximidade com situações cotidianas aumenta o envolvimento do estudante e, conseqüentemente, estimula à interação. Neves (2012, p. 200) propõe que “a linguagem se produz em interação”, há uma grande necessidade de que os educandos sejam instigados, questionados sobre temas que movem o mundo, ao qual fazem parte. Esse tipo de ação leva os estudantes a se tornarem capazes de pensar, linguisticamente, em qualquer questão e saber solucioná-la.

As ‘brincadeiras’ podem ser aliadas ao contexto do aprendizado - refletir, analisar e buscar meios para solucionar o que se pede (Silva, Moraes, 2011). O jogo digital, assim como qualquer atividade lúdica, pode contribuir para o desenvolvimento sociocognitivo. Fisher (2011, p. 90) explica que o cérebro, assim como os músculos do corpo humano, “a mente humana se expande” a partir do uso, do exercício mental frequente, a fim de se desenvolver. As atividades lúdicas estimulam e ampliam as conexões sinápticas entre os neurônios.

Além de ser um ótimo estímulo para o cérebro, Pereira (2012, p. 149) afirma que “o hábito de exercitar o cérebro com atividades intelectuais favorece as habilidades cognitivas, o desenvolvimento da criatividade e o incremento das relações sociais”. Portanto, a importância que as atividades lúdicas, que apresentam essas características, podem contribuir na consolidação das relações (a jogar em conjunto), a pensar em questões sociais, no raciocínio para um aprendizado consciente.

De acordo com Amaral (2012), a motivação é de extrema importância para o aprendizado satisfatório. Para verificar essa contribuição, é necessário que sejam realizadas avaliações antes e depois da utilização dos jogos. Eles não devem ser pensados apenas como diversão, mas por meio de variações na metodologia, procedimentos e estratégias, de acordo com a faixa etária, precisam visar o aprendizado (Silva, Moraes, 2011). O jogo educacional torna o educando

autor e coautor do seu próprio conhecimento, sem deixar de lado o prazer e a diversão (Silva, Morais, 2011).

Quando os jogos são trabalhados em sala de modo planejado e estudado, há maior probabilidade de apresentar benefícios no processo de aprendizagem. Segundo Grando (2001 *apud* Silva, Morais, 2011, p. 156), na aplicação de jogos há vantagens e desvantagens. As desvantagens estão diretamente relacionadas com o planejamento e estudos sobre essa aplicação, pois se os jogos não tiverem uma finalidade na aprendizagem podem trazer prejuízos quanto ao aprendizado, quanto ao tempo desperdiçado em sala, quanto aos impactos emocionais e sociais, entre outros fatores. O autor apresenta doze vantagens e seis desvantagens relacionadas ao uso de jogos digitais em sala de aula, como auxílio no processo de aprendizagem, conforme apresentado no quadro 1:

Quadro 1- Vantagens e desvantagens dos jogos educacionais

VANTAGENS	DESVANTAGENS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fixação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno; 2. Introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão; 3. Desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas (desafio dos jogos); 4. Aprender a tomar decisões e saber avaliá-las; 5. Significação para conceitos aparentemente incompreensíveis; 6. Propicia o relacionamento das diferentes disciplinas (interdisciplinaridade); 7. O jogo requer participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento; 8. O jogo favorece a socialização entre alunos e a conscientização do trabalho em equipe; 9. A utilização dos jogos é um fator de motivação para os alunos; 10. Dentre outras coisas, os jogos favorecem o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, da participação, da competição “sadia”, da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer em aprender; 11. As atividades com jogos podem ser utilizadas para reforçar ou recuperar habilidades de que alunos necessitem. Útil no trabalho com alunos de diferentes níveis; 12. As atividades com jogos permitem ao professor identificar, diagnosticar alguns erros de aprendizagem, as atitudes e as dificuldades dos alunos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um caráter puramente aleatório, tornando-se um “apêndice” em sala de aula. Os alunos jogam e se sentem motivados apenas pelo jogo, sem saber por que jogam; 2. O tempo gasto com atividades de jogo em sala de aula é maior e, se o professor não estiver preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo; 3. As falsas concepções que se devem ensinar todos os conceitos através de jogos. Então as aulas, em geral, transformam-se em verdadeiros cassinos, também sem sentido algum para o aluno; 4. A perda da “ludicidade” do jogo pela interferência constante do professor, destruindo a essência do jogo; 5. A coerção do professor, exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, destruindo a voluntariedade pertencente à natureza do jogo; 6. A dificuldade de acesso e disponibilidade de material sobre o uso dos jogos no ensino, que possam vir a subsidiar o trabalho docente.

Fonte: Grando (2001 *apud* Silva, Morais, 2011, p. 156)

O autor propõe que os jogos digitais apresentam vantagens, permitindo aos educandos a apreensão de conceitos, de difícil compreensão, de maneira motivadora, possibilitando a criação de significados para cada conceito aprendido. As atividades lúdicas também favorecem a interação entre os educandos e as relações existentes no meio social ao qual estão inseridos.

Para superar as desvantagens, Grando (2001, *apud* Silva, Morais, 2011) sugere que sejam analisados todos os passos da aula, considerando os objetivos que devem ser atingidos com a atividade digital, para que os educandos compreendam os sentidos propostos pelo jogo. O autor propõe que o uso de atividades lúdicas deve acontecer de acordo com a necessidade exigida pelo conteúdo, sendo que, não é viável utilizar jogos digitais em todas as aulas, pois, tornam-se apenas momentos de diversão.

O uso dos jogos digitais deve ser bem planejado pelo professor, para que não haja um distanciamento do foco principal, que é a aprendizagem. A eficácia dos jogos na aprendizagem depende de como o professor o utiliza, da variedade dos jogos e da qualidade dos jogos ofertados.

Na próxima seção, apresentamos os aspectos procedimentais e metodológicos; a construção do conceito dos pretéritos pelos estudantes e a análise das produções textuais.

4. ANÁLISE DOS DADOS: APLICAÇÃO DE AULAS E DE OFICINA

As escolas que escolhemos localizam-se na cidade de Barra do Garças, a Escola 1 oferece a modalidade de Ensino Fundamental. Por se localizar em um bairro de “periferia”, a maioria das crianças, que ali estudam, é de classe média e, também, muitos são filhos de professores e policiais civis e militares, os quais moram no bairro ou nas proximidades desse conjunto habitacional. A Escola 2, situada no “centro” da cidade, oferece as modalidades de Ensino Fundamental e Médio, por estar em uma localização mais central, recebe estudantes de vários bairros, a maioria também de classe média.

4.1 Apresentação da metodologia adotada nas escolas e em sala

A princípio, realizamos observações das aulas de Língua Portuguesa; foram oito horas de observação, em cada turma. Essas observações serviram para que verificássemos o comportamento dos educandos, o ambiente da sala, a fim de elaborarmos um plano de aula que envolvesse a turma no tema a ser trabalhado.

Em cada escola, selecionamos duas turmas (A e B) de 6º ano do EF, nas quais trabalhamos em duas, uma de cada escola, com o uso de jogos, e,

nas outras duas, sem o uso de jogos, para que pudéssemos verificar os efeitos pertinentes a este trabalho. O fato de a aplicação não envolver muitas turmas não permite generalizações, mas possibilita o apontamento de indícios, quanto ao uso dessas metodologias⁶

Foram ministradas duas aulas e uma oficina de produção textual para cada turma: nas aulas, trabalhamos com a construção dos conceitos dos tempos, partindo dos usos e foi solicitada uma primeira produção textual (com a distinção de uso de jogo digital em apenas uma turma por escola); na oficina, que ocorreu dois meses depois da aula, realizamos a discussão sobre a produção do tipo textual narração e solicitamos uma produção textual, para verificar se os educandos conseguiram apreender o tema trabalhado, considerando-se de modo intencional essa lacuna temporal.

Na discussão do conteúdo, os educandos foram incentivados a construir os conceitos dos pretéritos. Utilizamos uma dinâmica, textos de diversos gêneros discursivos, e em cada discussão dos textos, os educandos, eram instigados a observarem qual sentido cada pretérito conferia à história narrada.

Ao fim, de todos os exemplos, questionamos os educandos sobre o que haviam compreendido com relação a cada pretérito, listamos no quadro todas as descrições que os educandos fizeram. Com base em tudo que os educandos falaram, construímos no quadro um conceito para cada pretérito, após isso, relacionamos o conceito formado pelos educandos, com o conceito dado por Corôa (2005). Utilizamos os conteúdos e discussões de maneira semelhante em todas as turmas, diferenciando, apenas, ao final, na aplicação do jogo digital em duas, das quatro turmas (uma de cada escola), como se pode notar no quadro 2:

6 Considerando a diferença entre método e metodologia, Gerhardt e Silveira (2009) afirmam que “a metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto pela pesquisa”. Dessa forma, a metodologia vai além da descrição dos métodos (a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo pesquisador para abordar o objeto de estudo.

Quadro 2- Metodologia utilizada para aplicação do conteúdo em sala de aula, produzidos neste trabalho.

Procedimentos da aula com o uso de jogos digitais	Procedimentos da aula sem o uso de jogos digitais
6º ano A (escola 1) 20 estudantes 6º ano B (escola 2) 09 estudantes	6º ano B (escola 1) 19 estudantes 6º ano A (escola 2) 21 estudantes
<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciar a aula com a apresentação da graduanda que ministrará a oficina. 2. Realizar uma dinâmica, que servirá, para diagnosticar o que os estudantes sabem sobre os pretéritos do modo indicativo. 3. Utilizar exemplos (tiras, textos etc.) para que os educandos vejam alguns meios em que mais se usa os pretéritos do indicativo (imperfeito, perfeito e mais-que-perfeito). 4. Pedir aos estudantes que construam o conceito de pretérito com base no que já foi estudado. 5. Utilizar o conceito de tempo da autora Maria Luiza Monteiro Sales Corôa (2005). 6. Fazer a comparação do conceito formado pelos educandos e o conceito da autora, para a formação de um conceito mais sólido. 7. Mostrar a linha do tempo (passado, presente e futuro) para que os estudantes verifiquem onde se dá cada tempo verbal. 8. Apresentar a categorização dos pretéritos e fazer uma retomada aos exemplos já analisados. 9. Verificar se os educandos possuem alguma dúvida quanto ao tema estudado fazendo, assim, uma breve recapitulação. 10. Levar os educandos para a sala de multimídia, onde eles irão realizar um jogo sobre os verbos, para fixação do conteúdo. 11. Propor aos estudantes que produzam uma breve narrativa, na qual façam uso dos pretéritos estudados. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciar a aula com a apresentação da graduanda que ministrará a oficina. 2. Realizar uma dinâmica, que servirá, para diagnosticar o que os estudantes sabem sobre os pretéritos do modo indicativo. 3. Utilizar exemplos (tiras, textos etc.) para que os educandos vejam alguns meios em que mais se usa os pretéritos do indicativo (imperfeito, perfeito e mais-que-perfeito). 4. Pedir aos estudantes que construam o conceito de pretérito com base no que já foi estudado. 5. Utilizar o conceito de tempo da autora Maria Luiza Monteiro Sales Corôa (2005). 6. Fazer a comparação do conceito formado pelos educandos e o conceito da autora, para a formação de um conceito mais sólido. 7. Mostrar a linha do tempo (passado, presente e futuro) para que os estudantes verifiquem onde se dá cada tempo verbal. 8. Apresentar a categorização dos pretéritos e fazer uma retomada aos exemplos já analisados. 9. Verificar se os educandos possuem alguma dúvida quanto ao tema estudado fazendo, assim, uma breve recapitulação. 10. Propor aos estudantes que produzam uma breve narrativa, na qual façam uso dos pretéritos estudados. 11. Realizar uma dinâmica sobre os verbos, para fixação do conteúdo.
Oficina de produção textual aplicada dois meses depois.	Oficina de produção textual aplicada dois meses depois.

Fonte: elaboração própria

No quadro 2, estão listados os procedimentos adotados em sala de aula, para a ministração do conteúdo selecionado. Utilizamos, em todas as salas, os mesmos conteúdos e a mesma didática, na medida do possível, a fim de criarmos padrões mais precisos para fazer a comparação das aplicações. Nas turmas em que não utilizamos o jogo digital, realizamos, ao fim da produção

textual, a mesma dinâmica que fizemos no início da aula, com frases diferentes, para fixação do conteúdo.

Buscamos verificar o conhecimento que os educandos já possuíam acerca dos pretéritos, para isso, aplicamos uma brincadeira, bem conhecida entre as crianças, chamada de batata-quente. Para a realização dessa dinâmica, os educandos se sentaram em forma de círculo e passaram uma caixinha com vários fragmentos de um dos textos que utilizamos para maior entendimento dos pretéritos. Quando a música parava, a pessoa que estivesse com a caixinha, deveria ler um dos fragmentos do texto e identificar, com a ajuda dos colegas, a qual tempo verbal pertencia.

Após a dinâmica realizamos a leitura de vários gêneros textuais como: conto, soneto e *charges*. Em cada texto, analisamos o sentido que os pretéritos trazem ao texto, todos esses argumentos foram utilizados em duas horas/aula em cada uma das turmas, somando-se, assim, oito horas/aula ministradas.

O jogo, aplicado durante a oficina, demonstra a realidade vivida por grande parte dos estudantes, pois se trata de um ônibus, podendo ser escolar ou um coletivo, utilizado por todos e que passa por vários locais. Em cada parada, os educandos precisavam digitar a conjugação correta que era pedida, conforme apresentamos na figura 4:

Figura 4- Jogo digital utilizado em sala



Fonte da imagem: Smart Class- Informática Educacional

A maioria dos estudantes tinha um computador para utilizar, mas todos jogaram juntos, pois eles discutiam, entre si, qual a forma correta de escrever. A proposta do jogo é tradicional, fazendo uso de frases isoladas, ou ainda, do pronome e verbo conjugado, apenas. Ainda assim, o jogo digital proporcionou aos educandos uma interação, essa interação proporciona uma motivação que facilita a apreensão do conhecimento, pois atividades conjuntas estimulam a capacidade de raciocinar do indivíduo, alia emoção e razão. Para finalizar a aula, propusemos, aos estudantes, que elaborassem um texto narrativo, no qual deveriam narrar alguma história vivida por eles, ou algo que lhes chamava a atenção.

Nas turmas A e B da escola 1, conseguimos prosseguir com o conteúdo da forma planejada, sem que houvesse nenhum imprevisto. Do mesmo modo ocorreu na turma B da escola 2, já na turma A, da escola 2, tivemos algumas dificuldades no início da aula, pois duas estudantes, que já haviam se desentendido anteriormente, entraram em atrito, durante a primeira dinâmica proposta. Até que tudo se resolvesse, tivemos alguns minutos de atraso para a continuidade da atividade, mas conseguimos contorná-las, oferecendo aos educandos o mesmo planejamento feito anteriormente.

Considerando que todas as turmas tiveram acesso ao mesmo conteúdo, podemos utilizar o *corpus* coletado para verificar se o jogo digital, bem como qualquer atividade lúdica que vise o aprendizado, auxilia o educando na fixação de conteúdos e o ajuda a se desenvolver cognitivamente.

4.2 Construção do conceito

Na perspectiva funcionalista, busca-se a compreensão dos fenômenos gramaticais por seus usos, assim, a metodologia que parte da prática para a teoria foi a adotada. Cognitivamente, essa proposta possibilita ao estudante dar sentido/função ao objeto de estudo e, por conseguinte, construir o seu conceito.

Por isso, a construção do conceito somente foi proposta, após os estudantes lerem os textos com os usos dos verbos, discutirmos a compreensão e a interpretação de cada um, trazendo a reflexão sobre a funcionalidade dos usos linguísticos do fenômeno estudado, disponibilizado por meio de vários gêneros discursivos, a fim de eles perceberem a relação do efeito de sentido, em cada contexto comunicativo.

Trabalhamos com uma dinâmica, que teve como base fragmentos do conto “Velha história”, de Mário Quintana, para verificarmos o que os educandos conheciam sobre os pretéritos. Depois, utilizamos charges do *Garfield*, da *Mafalda*, do *Calvin e Haroldo*, e o soneto *Raquel*, de Camões.

Em seguida, levamos os estudantes a construírem o conceito acerca dos pretéritos: perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito, pois, quanto mais instigados

maior será a sua capacidade de apreender o tema trabalhado. O conceito foi construído pelos estudantes, sem que tivéssemos dado um conceito pronto antes. Após compreenderem os usos de cada tempo, o conceito construído, em cada sala, foi:

- Turma 1A:

Pretérito perfeito- representa ações passadas que foram concluídas no passado.

Pretérito imperfeito- representa ações passadas que parecem ter durado por um tempo.

Pretérito mais-que-perfeito- representa uma ação que aconteceu depois de outra que já aconteceu.

- Turma 1B

Pretérito perfeito- indica um fato já passado e concluído.

Pretérito imperfeito- indica um fato passado e não concluído.

Pretérito mais-que-perfeito- é um fato passado concluído, que depois já aconteceu outro fato.

- Turma 2A

Pretérito perfeito- mostra uma ação que encerrou no passado.

Pretérito imperfeito- mostra uma ação que aconteceu no passado, mas que durou algum tempo antes de encerrar.

Pretérito mais-que-perfeito- mostra ações que já concluíram a muito tempo.

- Turma 2B

Pretérito perfeito- representa um fato que aconteceu no passado e concluiu no passado.

Pretérito imperfeito- representa um fato que aconteceu no passado e não concluiu no mesmo momento.

Pretérito mais-que-perfeito- representa um fato que já aconteceu antes de outro já passado.

Em seguida, apresentamos aos estudantes, a concepção apresentada por Corôa (2005), e propusemos que eles comparassem para ver se a concepção que eles apresentaram esta de acordo com uma cientista da linguagem. Eles compararam, analisaram e responderam que estava de acordo, pois perceberam o conceito que eles construíram demonstrava, de maneira simples, o que a autora explicou, de maneira científica. Depois do processo de construção do conceito, partimos para a categorização do fenômeno, retomando os textos já analisados.

4.3 Análise das produções textuais

Com base em vários autores, constata-se a contribuição dos jogos digitais, que é considerada importante e benéfica, se bem utilizada, tal como o uso de várias atividades lúdicas, as quais estimulam o cérebro, de maneira que auxiliam o desenvolvimento cognitivo, criativo, permitindo ao indivíduo se relacionar melhor socialmente (Pereira, 2012).

Para verificarmos a eficácia dos jogos digitais, pedimos aos estudantes que produzissem uma narrativa, pois, segundo Castilho (2014), o maior uso de verbos, no tempo pretérito, ocorre nas narrativas, porque representam histórias narradas do ponto de vista do presente, trazendo fatos do passado e nos aproximando desses fatos. Como esperado, as narrativas produzidas pelos educandos, apresentaram uma grande quantidade de verbos no pretérito.

Foram analisados os textos elaborados pelos estudantes nas aulas em contraste com os textos (do mesmo tipo), elaborados na oficina.

4.3.1 Usos inadequados dos tempos pretéritos

Partindo para uma análise geral dos textos, pode-se considerar que a maioria dos educandos utilizou os tempos verbais, adequadamente – também, identificamos alguns tempos usados sem adequação nos contextos dos textos.

Para demonstrar algumas dificuldades que os educandos tiveram, ao utilizarem os pretéritos, extraímos alguns fragmentos dos textos produzidos pelos educandos, como podemos observar nas sentenças (6) e (7), da produção de um estudante da turma B da Escola 2:

(6) ... com uma mulher muito má quando seu marido **viaja** a mulher fazia a menina de escrava (*sic.*).

(7) A menina foi um dia buscar água no poço derrepente ela **cai** dentro do poço (*sic.*).

Na oração (6), o estudante utiliza o verbo VIAJAR no presente, mas o sentido pretendido para a sentença é de uma ação passada, sendo assim, deveria utilizar o pretérito imperfeito, “seu marido **viajava**”. Assim como em (6), na oração (7), há a utilização de, novamente, um verbo no tempo presente, “ela **cai**”, enquanto deveria utilizar-se do pretérito perfeito, “ela **caiu**”.

Isso acontece porque, os estudantes estão fazendo uso inadequado do **presente histórico** que, segundo Corôa (2005), é um grande artifício utilizado para representar uma ação que já ocorreu, tem como intuito aproximar o leitor ao momento da ação. Corôa (2005, p. 45) apresenta o seguinte exemplo para conceituar o presente histórico: “[e]m 1940 **eclode** a guerra e Ted vai para o

fronte”. Percebe-se que é uma forma usada pelo narrador para transportar a si e ao leitor, para o passado, aproximando-os do momento da ação.

Outra dificuldade, que alguns educandos tiveram, foi na utilização do pretérito mais-que-perfeito, conforme apresentamos em (8):

(8) Ai Chapeuzinho foi e no caminho ela **vira** o lobo mal... (*sic.*).

Na oração (8), há a utilização do pretérito mais-que-perfeito, **vira**, nesse caso, o pretérito que dá o sentido à frase é o pretérito perfeito: “ela **viu**”. Então, apesar de ser a única ocorrência de pretérito mais-que-perfeito simples, o uso está inadequado.

Torna-se comum que haja uma confusão quanto ao uso do pretérito perfeito e o pretérito mais-que-perfeito, conforme apresentado em (9):

(9) ...um dia quando o homem **desistiu** de procurar, **apareceu** a pessoa que **atropelou** o cachorro... (*sic.*).

Na oração (9), o momento da ação está definido pelo verbo, tanto no caso do uso de “ele **desistiu**”, quanto de “que **atropelou**”, tendo ambos a forma de pretérito perfeito.

No Funcionalismo, a análise linguística não é realizada com base na forma, mas nas multifunções que a língua possibilita, mediante cada contexto comunicativo. Assim, é possível notar que o ato de **aparecer**, se deu após o momento em que o homem **desistiu** e este após o momento em que a pessoa **atropelou** o cachorro, sendo assim, tomamos como referência a ação **apareceu**, para compreendermos o evento. Para marcar o momento da ação que já havia finalizado, antes de outra que ocorreu, é necessário utilizar o verbo no pretérito mais-que-perfeito: **tinha/havia desistido**, **tinha/havia atropelado**.

Outra dificuldade constatada foi a utilização da desinência 3ª pessoa do plural no pretérito ([am] - *viram*), que ocorre com a desinência de futuro ([ão]), mudando inclusive o verbo para VIR, no lugar de VER:

(10) ...ele levou os amigos no local eles **virão** as pegadas da onça (*sic.*).

A oração (10) mostra a utilização de um verbo na forma de futuro, mas que expressa uma ação passada. Muitos educandos cometeram o mesmo erro, pois eles possuem dúvidas de quando utilizar o “m” e o “ão. Nesse caso, a expressão a ser utilizada deveria ser a “eles **viram**”, completando o sentido de pretérito, exigido pela oração.

Esses foram os equívocos, quanto aos usos dos pretéritos, que foram mais recorrentes nos textos dos educandos, contudo, ainda prevaleceu o uso adequado, como discutiremos na próxima subseção.

4.3.2 Usos adequados dos tempos pretéritos

Apesar do registro de usos inadequados, a maioria dos verbos foi utilizada de maneira correta, para confirmar tal fato vejamos outros exemplos retirados das produções textuais dos educandos que contribuíram para este trabalho:

(11) A menina **fazia** tudo que a velha **mandava**, até que um dia a velha **percebeu** que a menina **estava** triste...

A sentença (11) mostra o uso correto dos pretéritos perfeito (**percebeu**) e imperfeito (**fazia**, **mandava** e **estava**), estes verbos demonstram as relações *perfectivas* (acabadas/finalizadas) e não *perfectivas* (não acabadas/não finalizadas), respectivamente. Segundo Corôa (2005), o pretérito perfeito representa uma ação que iniciou e concluiu no passado, tendo como referência o MF. Já o pretérito imperfeito indica uma ação contínua, que se repetia naquele passado.

A oração (12) traz o uso adequado dos pretéritos perfeito (**perguntou** e **falei**) e imperfeito (**estava**) e em (13) há dois pretéritos perfeitos (**plantou** e **destruiu**) usados corretamente na construção da oração:

(12) Depois minha colega **perguntou** se eu **estava** bem e **falei** sim...

(13) Ela **plantou** flores ontem mas a tempestade **destruiu** grande parte.

Em (12) e (13), os usos foram feitos de maneira correta, sendo possível chegar ao sentido de cada pretérito utilizado, pois todos conferem uma ação passada, partindo de uma história narrada pelos estudantes. Para confirmar as propostas lançadas neste trabalho, há muitos exemplos como estes, indicando que os educandos compreenderam como utilizar os pretéritos, alguns ainda com dificuldades, mas de forma que o uso adequado sobressaiu às inadequações.

Outro exemplo de uso adequado está em (14) e (15):

(14) Ele já **tinha estudado** as lições quando seus amigos **chegaram** lhe dizendo...

(15) ...um bando de torcedores que **tinha acabado** de perder um jogo **atacaram** o ônibus e **machucaram** um torcedor...

Em (14), o pretérito mais-que-perfeito foi usado na forma composta, que se configura por meio da locução entre o verbo “ter” ou “haver”, como auxiliar, que traz a carga de pessoa, tempo e modo, mais um verbo pleno, no caso, “estudar”, que funciona como verbo principal, porque representa, de fato, o acontecimento no mundo. Assim como na sentença (14), em (15), o pretérito mais-que-perfeito foi utilizado de maneira correta, sendo que também está na sua forma composta, configurando-se pela mesma locução e tendo como verbo pleno “acabar”.

(16) ...o irmão mais velho, que também é o mais inteligente **resolvera** fazer sua casa de tijolos...

Assim como nos exemplos (14) e (15), a oração (16) mostra o uso do pretérito mais-que-perfeito, mas agora, na sua forma simples conferindo o mesmo sentido de uma ação finalizada anteriormente à outra. A ideia do pretérito mais-que-perfeito simples ou composto é indicar uma ação finalizada, antes de outra ação que a sucedeu, sendo assim, temos construções no *corpus* deste trabalho que confirmam o que já foi dito por autores, nos quais baseiam-se este trabalho como, Corôa (2005), Castilho (2014), Sacconi (1994) e Cunha (1994).

Verifica-se que os educandos compreenderam a proposta passada, mesmo que alguns tenham utilizado, equivocadamente, alguns pretéritos.

4.4 A resposta de cada sala à proposição da oficina

As turmas apresentam características próprias que as diferem umas das outras. Assim, ainda que a aplicação tenha sido padronizada, até onde é possível, cada turma recebe e responde a proposta de uma maneira. Somado-se a isso, a quantidade de estudantes por sala, também interfere no resultado.

Nas turmas onde aplicamos os jogos digitais havia: 20 estudantes na turma A da escola 1 (1A) e 9 estudantes na turma B da escola 2 (2B). Nas turmas onde **não** aplicamos os jogos digitais havia: 19 estudantes na turma B da escola 1 (1B) e 21 estudantes na turma A da escola 2 (2A).

Esses dados mostram uma grande diferença na quantidade de estudantes presentes na turma 2B, a qual fez o uso dos jogos, com relação às outras turmas. Levando-se em conta todas as análises feitas, as duas turmas, a 1A e a 2B, onde aplicamos os jogos, apresentaram o mesmo desempenho no uso dos pretéritos em seus textos. Ambas utilizaram o presente histórico, algumas vezes, para representar um acontecimento passado, como também tiveram inadequações nos usos dos pretéritos, mas demonstraram mais adequações quando comparadas às produções das turmas 1B e 2A, onde não se aplicou o jogo. É necessário considerar que essas duas turmas apresentavam mais estudantes proporcionalmente à soma das outras duas turmas, o que também incide sobre a dinâmica em sala.

Portanto, considerando as produções analisadas, é visível que todos tiveram pontos positivos e negativos, quanto ao uso adequado dos verbos no pretérito, mas as turmas que não receberam os jogos, mostraram um desempenho inferior quanto ao uso adequado dos pretéritos. Considerando-se as características gerais das turmas e a quantidade de estudantes por sala, não podemos afirmar, mas podemos verificar que há indícios de que os jogos digitais contribuem, se bem utilizados, como auxílio para o aprendizado dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo digital é considerado um grande aliado para o aprendizado, pois ele auxilia os educandos a fixarem, os conteúdos, de maneira mais divertida e próxima da realidade em que vivem. Nota-se que os educandos se sentem estimulados, quando participam de atividades lúdicas, podendo ser utilizados vários mecanismos diferenciados para sair da rotina da sala de aula.

Após a análise das produções textuais dos educandos, pudemos verificar que há indícios significativos de que o uso dos jogos digitais, aliado ao uso dos demais gêneros discursivos e às discussões da teoria, auxilia os educandos no processo de apreensão do conhecimento, porque essas atividades proporcionam prazer e motivação aos estudantes.

Quanto mais os educandos se sentem motivados, maior será o seu interesse e isso se mostrou em cada atividade, desenvolvida durante os jogos e as dinâmicas. Outra questão importante, é a relação de cooperação que os estudantes desenvolvem, durante as atividades lúdicas, pois essas atividades proporcionam uma interação diferenciada entre os educandos. O estudante passa a ensinar/auxiliar o colega e, nesse processo, ela aprende mais.

Cada mecanismo educacional, quando bem utilizado, proporciona um avanço para o processo de aprendizagem dos educandos, portanto, cada atividade deve ser pensada na coletividade da sala de aula, de maneira que contribua, positivamente, para o desenvolvimento sociocognitivo de cada ser em formação.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Vasco Manuel Martins do. *Neurociência dos movimentos e da aprendizagem afetiva e motora*. In: RELVAS, M. P. (org.). **Que cérebro é esse que chegou à escola?** As bases neurocientíficas da aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. pp. 117 – 144.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. – 37. ed. rev. e ampl. 16. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. 672p.

BERTOQUE, L. A. D. P. **Elaborações de voz da fala goiana**: o destaque ao argumento afetado. Goiânia: 2014. 245p. Tese de Doutorado em Letras – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. – 1. ed., 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014. 768p.

CORÔA, Maria Luiza Monteiro Sales. **O tempo nos verbos do português**: uma introdução à sua interpretação semântica. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 94p.

FISHER, Robert. **Brain Games for Your Child**. 2011. Disponível em: <file:///D:/Downloads/Robert%20Fisher-Brain%20Games%20for%20Your%20Child_%20Over%20200%20Fun%20Games%20to%20Play-Souvenir%20Press%20Ltd%20(2011).pdf> Acesso em: 9 fev. 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MAGALHÃES, Simone. *O jogo no contexto escolar diante da dificuldade de aprendizagem*. In: RELVAS, M. P. (org.). **Que cérebro é esse que chegou à escola?** As bases neurocientíficas da aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. pp. 77 – 93.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1. edição. 5. reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.

NEURODIDÁTICA. M^a de Lourdes Fioravante (org.). 2013. **Funções do cérebro humano**. Disponível em: <<http://educativereprogresso.blogspot.com.br/2013/06/neurodidatica.html>> Acesso em: 26 mar. 2016.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. 2. reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2002. 282p.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 278p.

PEREIRA, Mary Sue Carvalho. *Cérebro e educação – Aspectos que perpassam nas teorias da aprendizagem*. In: RELVAS, M. P. (org.). **Que cérebro é esse que chegou à escola?** As bases neurocientíficas da aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. pp. 145 – 160.

RELVAS, M. P. (org.). **Que cérebro é esse que chegou à escola?** As bases neurocientíficas da aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. 258p.

ROCHA, Dina Lucia Chaves. *Neurociência e criatividade*. In: RELVAS, M. P. (org.). **Que cérebro é esse que chegou à escola?** As bases neurocientíficas da aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. pp. 175 – 196.

SILVA, I. K. O; MORAIS, M. J. O. **Desenvolvimento de jogos educacionais no apoio do processo de ensino-aprendizagem no ensino fundamental**. Artigo. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus Caicó, 2011. Disponível em: < www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/705/493> Acesso em: 09 abr. 2016.

SMART CLASS - informática educacional. **Viaje com os verbos**. Disponível em: <http://www.smartclass.com.br/viagem_-_verbos_14.html> Acesso em: 20 ago. 2015.

VAN DE GRAAFF, Kent M. **Anatomia Humana**. Barueri, SP: Manole, 2003.

A DIMENSÃO DO TRABALHO DE GESTÃO NA ESCOLA: TODOS FALAM A MESMA LÍNGUA?

Dieli Nayra do Nascimento da Costa¹

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior²

Ana Paula Uliana Mason³

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho evidencia algumas questões acerca do trabalho da gestão escolar, a partir dos pressupostos teóricos e práticos da formação, considerando as particularidades do contexto pelos quais as práticas de gestão escolar são desempenhadas dentro do ambiente escolar, seja por questões de ordem cultural organizacional, as implicações entre as dimensões éticas, estéticas e até mesmo, o contexto político educacional. Tornar gestor escolar, requer uma questão de reflexão, envolvimento e participação com todos os agentes envolvidos nas unidades escolares: professores, alunos, pais, coordenação e supervisão pedagógica, demais membros do setor administrativo da escola e toda a comunidade da qual a escola faz parte.

As discussões sobre a gestão escolar do ensino público tornaram-se mais intensas com início da promulgação da Constituição Federal - CF (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDBEN (Brasil, 1996) e demais legislações do notório saber. Ao longo da história da educação, a gestão, passou por diversas transformações, tanto nos fundamentos de nomenclatura/terminologia, quanto na dimensão do significados e a produção de sentidos da

1 Formada em Pedagogia pra Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e Pós-Graduanda em Supervisão e Gestão Educacional. Professora da Educação Básica na rede municipal de Ensino de Caxias-MA.

2 Pedagogo Formado pela UEMA. Especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional- IESF. Mestre em Educação – UFPI. Doutorando em Educação – UFPI. Professor substituto do CESC/IEMA.

3 Doutoranda em Ciências da Linguagem pela UNISUL; Mestre em Tecnologias Educacionais pela UFSC; Neuropsicopedagoga Institucional e Clínica. Terapeuta Familiar e Cognitivo Comportamental. Especialista em ABA, Coaching Educacional. Especialista em Educação Infantil; Educação Especial e Inclusiva; Gestão Escolar; Linguagens e suas Tecnologias e Metodologias de Ensino. Graduada em Pedagogia, Letras Português e Inglês.

função a partir da prática profissional, ligada às dimensões afetiva, culturais, econômicas e políticas.

No sentido de produção, por exemplo, demandado pela égide da Revolução Industrial, era empregado a dimensão Administração, com um viés de organização das instituições e órgãos, sob ênfase capitalista. Mais tarde, no século XX, com o surgimento da Constituição Federal (Brasil, 1988) e a LDB (Brasil, 1996), passou a ser denominada por Direção, pois segundo os teóricos da época em seus estudos, flexibilizava mais os Órgãos e instituições de ensino, dando margem ao diretor escolar como expoente que direciona e organiza o sistema interno da escola.

Os anos passaram-se e com isso, implicações educacionais foram extintas, e outras ressignificadas, no que diz respeito ao papel do até então, considerados gestores escolares, estudando por muitos teóricos novas formas de ser e fazer o ambiente educacional mais coletivo, reflexivo e emancipatório, constituindo assim, a chamada Gestão Escolar, sistema pelo qual tem princípios democráticos: validados, com autonomia, participação, transparência, ética e pluralismo.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (Brasil, 2018), com as discussões emancipatórias sobre o processo de reflexão coletiva nas tomadas de decisões, considerando que não existe mais como trabalhar nas escolas sem ser na perspectiva de uma gestão democrática participativa, sendo que um dos pontos principais para essa base é o PPP Projeto Político Pedagógico – PPP, documento normativo e oficial da escola, cuja elaboração precisa requer a participação de todos os sujeitos da escola, de modo a planejar juntos os itinerários e ações da escola. É preciso, portanto, a descentralização do poder e a autoformação de todos os agentes da escola, e tal situação é favorecida também pelo incentivo da gestão da escola.

É importante falar sobre isso, pois mesmo com todos os subsídios referenciais na literatura brasileira em educação, sobre a melhor forma de conduzir a dimensão do trabalho de gestão escolar, pouco se tem observado na prática, avanços positivos que pudessem comprovar que a gestão democrática estava acontecendo de modo eficaz. Há muitas escolas, que embora conheçam o tipo de gerenciamento ideal, ainda se mantêm com um tipo gestão, que na prática desenvolvem ações conservadoras e tradicionais, sejam pela forma do saber fazer a partir da ideia centralizadora do gestor, que embora estão alicerçados pelas camadas políticas. Por outro lado, tais práticas individualistas e autoritárias de administrar ainda não foram excluídas por completo e muito ainda precisa ser feito, mesmo diante de muitos estudos e diretrizes educacionais para a gestão escolar, conforme Brasil (1988), Brasil (1996) e Brasil (2014).

Então, para desenvolver o conteúdo deste trabalho estabeleceu-se o seguinte problema de pesquisa: Como se estabelecem as relações entre gestor e demais agentes escolares? A partir deste questionamento, foi possível observar que,

nas escolas públicas de Caxias-MA, existem diversas situações em que gestores utilizam de seu poder hierárquico com extrema autoridade, oprimindo boa parte dos servidores. No decorrer do dia a dia acabam externando frases de sentido possessivo, tanto com relação às pessoas (comunidade e equipe escolar), como se os mesmos se tratassem de “objetos”, seus, particulares. A título de esclarecimento, mesmo depois de duas décadas, as leis educacionais ainda não conseguiram atingir os seus objetivos, e com isso, a forma de organização das escolas públicas, infelizmente, ainda está pautada na hierarquia e na autoridade do diretor de escola “[...] descolado de uma política mais ampla e séria de democratização de escola” e para mudar esse quadro “[...] é preciso uma nova ética que desautorize a atual configuração autoritária da escola”. (Paro 1999, p.23).

A partir dessa problematização, elaboramos o seguinte objetivo geral no intuito de respondermos as questões teórico-metodológicas a partir da pesquisa de campo: Compreender as relações estabelecidas entre o gestor e demais agentes da escola. Quando aos objetivos específicos: Analisar o modelo de trabalho desenvolvido pelo gestor na escola, Compreender as relações estabelecidas entre gestor e demais agentes escolares e, Identificar práticas de administração tradicionais: autoritárias e individualistas que ainda acontecem.

Este trabalho tem relevância acadêmica e social, uma vez que poderá contribuir na tessitura de discussões acerca da importância do gestor escolar, buscando a descentralização de poder, na perspectiva de melhor organizar seus itinerários coletivos para a flexibilização, transparência, participação da comunidade nas tomadas de decisões. Consideramos então, que o ato de gerenciar um ambiente escolar não está na forma de “todos falarem a mesma língua” pelo que o gestor “manda”, “ordena” para que “dê certo” as ações escolares. Mas deve-se quebrar o paradigma comporto pelo enraizamento tradicional quanto o “ato de administrar”, que estão presentes nas escolas nos dias de hoje.

Buscando fundamentar a dimensão teórico-epistemológica do trabalho, colocamos os documentos oficiais: Brasil (1988), Brasil (1996) e Brasil (2014), que direcionam para a estrutura e funcionamento da Educação Básica, pautada no panorama das relações estabelecidas e como se constitui o trabalho do gestor escolar na atual conjuntura educacional. Autores como Gadotti (2017), Luck (2000, 2009), Paro (1999) entre outros autores que discutem sobre a gestão escolar nas suas diferentes perspectivas.

A metodologia do trabalho está inserida numa abordagem qualitativa, realizada por meio de levantamento bibliográfico. A empiria pode ser articulada com a pesquisa de campo, por meio da metodologia autobiográfica, em Dominicé (1988), consolidada com os pressupostos da técnica da entrevista narrativa, mediatizada pela questão-problema e outras questões que versam a dimensão reflexiva acerca da subjetividade dos sujeitos envolvidos na investigação.

2. GESTÃO ESCOLAR E SUAS DIMENSÕES NO PANORAMA EDUCACIONAL

2.1 Conceitos e significados de Gestão escolar

A temática da Gestão Escolar continua a fazer parte de debates educacionais da atualidade sendo relevante pontuar a historicidade conceitual desse vocábulo, que inicialmente estava diretamente direcionado a área administrativa. É importante conceituar a gestão escolar para possibilitar uma compreensão clara e objetiva do papel do gestor educacional e do seu desenvolvimento na administração da escola. Ajudando a definir o foco de atuação do gestor, suas responsabilidades, competências e habilidades necessárias para promover o bom funcionamento da instituição de ensino. É possível identificar quais são os principais desafios e demandas da administração escolar, como a definição de políticas educacionais, elaboração e execução de projetos pedagógicos, gestão de recursos humanos e financeiros, monitoramento e avaliação do desempenho escolar, desenvolvimento de parcerias com a comunidade, entre outros aspectos.

O termo gestão é derivado do latim *gestione*, o seu conceito refere-se à ação e ao efeito de gerir ou administrar. No entanto, várias outras conceituações foram dadas para a palavra gestão até se chegar a esse conceito. No dicionário de sinônimos da língua portuguesa, alerta que, embora a palavra portuguesa gestão, em seu sentido original, expresse a ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, os destinos, as capacidades das pessoas, uma parcela da sociedade compreende gestão como funções burocráticas, “destituídas de uma visão humanística, e com uma ação voltada à orientação do planejamento, da distribuição de bens e da produção desses bens”. (Menezes, 2018, p. 04).

Verifica-se que o termo surgiu com um determinado conceito, no sentido de administrar, organizar a vida o destino, saber dirigir situações, mas parte das pessoas já modificaram esse conceito conforme seu próprio entendimento e foram inferindo suas ideias, para essa dada população quem está a frente da ação de dirigir, de administrar não pode utilizar o seu lado mais humano, quando a terminologia surgiu ela vai desempenhava somente a ação de planejar e desempenhar somente funções burocráticas para produção de fins lucrativos:

Com o ideário renovador, assim, são introduzidos, como já assinalado, os conceitos e técnicas originados do campo da administração de forma direta ao campo educacional e, com o advento da concepção produtivista que passa a ser a orientação hegemônica a partir da década de 1960, esse processo só vem a se acentuar, considerando que esta se apoia na teoria do capital humano para a qual ser humano é convertido, no processo produtivo, em um recursor total qual outros necessários no processo de produção de mercadorias que, portanto, precisa ser racionalmente administrado buscando o mínimo de dispêndio e o máximo de produtividade no menor tempo possível a fim de fomentar a acumulação de capital (Coutinho; Lombardi, 2016, p. 233).

Comparar a gestão escolar com a gestão empresarial não era uma tarefa tão simples, uma vez que ela está demarcada pelo advento da Revolução Industrial do século XVIII, com o advento da Revolução industrial, sendo respaldada também pela dimensão do trabalho no modo de produção capitalista. Isso quer dizer que o administrador da empresa, naquela época, era quem cuidava dos negócios e da organização daquela instituição. pois:

Os teóricos do meio corporativo tentaram elaborar princípios gerais que fossem válidos não só nas empresas, mas também, em outras organizações. Porém, há uma grande dificuldade em desenvolver uma teoria administrativa que contemple a escola, pois ela possui inúmeras particularidades, como: impossibilidade de mensurar com precisão os resultados conquistados; o fato de trabalhar com seres humanos; objetivos diferentes das empresas (Sterchele, 2016, p. 21).

Todavia, a luta por renovações na gestão escolar democrática, foi virando palco de discussões políticas e educacionais até mesmo desde o período da ditadura militar. Em décadas anteriores, durante a ditadura militar, quando a escola pública era dominada, em quase todos os estados e municípios, por estruturas administrativas centralizadas e burocratizadas, ganhou força a reivindicação dos educadores pela autonomia escolar vinculada à necessidade de experimentar alternativas, sejam elas: “[...] pedagógicas – curriculares e didáticas [...]” (Krawczyk, 2009, p.113), uma vez que ao gestor, incumbe o estudo detalhado e coletivo sobre os índices de evasão e repetência escolar e como os agentes da instituição escolar podem sanar tais situações, a fim de evitar impactos desastrosos na educação.

Nas décadas de 1950 e 1960, ganhou espaço a ideia da autonomia escolar e da liberdade dos educadores para rebater a dominância de ações administrativas e intervenções políticas com projetos alheios à realidade escolar (Krawczyk, 2009). A gestão vai além de simplesmente administrar, é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis. Portanto, “a gestão está relacionada ao chamado processo administrativo, definido por Fayol, em 1916, como o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, para que os objetivos sejam alcançados”. Oliveira, Menezes (2018, p.180). A gestão escolar envolve as atividades e estratégias utilizadas para administrar uma instituição de ensino de forma eficaz, buscando assegurar a qualidade do ensino oferecido e o bom funcionamento da escola como um todo.

Com base nesse processo burocrático, observamos que dirigir a organização institucional, é tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis. Sendo assim, segundo Garay explica a gestão está relacionada aos processos administrativos. Essa gestão envolve questões como

a definição dos objetivos da escola, a organização de seus recursos (financeiros, humanos, materiais), a elaboração e execução do planejamento pedagógico, a gestão do calendário escolar e das atividades extracurriculares, a relação com pais e alunos, a avaliação do desempenho escolar e a gestão do ambiente escolar em geral. (Oliveira; Menezes, 2018).

Krawczyk (2000) mostra que já na década de 1980 aprofundou-se o processo de democratização política da sociedade brasileira e aumentou a pressão para que o diretor revelasse sua face de educador, chegando-se a questionar a direção da escola por um só indivíduo. Ao longo desse processo, foi ganhando força a proposta de direção colegiada, formada por representantes de todos os membros envolvidos no processo educativo. Assim com esses questionamentos pertinentes já na década de 80, percebeu-se que a gestão não é a administração realizada apenas por um único indivíduo, mas por todos que fazem parte do contexto escolar.

Araújo (2009) apresenta as características do modelo tecnicista de gestão escolar: prescrição detalhada de funções e tarefas, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar; poder centralizado no diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros; ênfase na administração regulada (rígido sistema de normas, de regras e procedimentos burocráticos de controle de atividades), às vezes descuidando-se dos objetivos específicos da instituição escolar; formas de comunicação verticalizadas (de cima para baixo), baseadas mais em normas e regras do que em consensos; maior ênfase nas tarefas do que nas interações pessoais. Assim como também Libâneo (2004) aponta as características da concepção de gestão (sociocrítica) baseada no modelo de Gestão Democrática:

definição explícita de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar; articulação entre a atividade de direção e a iniciativa e participação das pessoas da escola, e das que se relacionam com ela; alto nível de qualificação e competência profissional (Libâneo, 2004, p.56).

Identificam-se que para desempenhar essas funções, a gestão escolar deve contar com uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais de diferentes áreas, como professores, pedagogos, gestores administrativos entre outros. Uma gestão escolar eficiente deve buscar sempre a melhoria contínua do desempenho da escola e a satisfação de seus alunos, pais e colaboradores, contribuindo para a formação de indivíduos críticos, autônomos e preparados para atuar no mundo globalizado em que vivemos, infere-se assim a importância da participação de toda a comunidade escolar nesse processo, incluindo professores, alunos, pais e demais funcionários.

A gestão escolar não é uma responsabilidade exclusiva do gestor educacional, mas sim um trabalho coletivo que envolve todos os agentes

educativos, pois ela tem por finalidade a formação, o ensino e o aprendizado, com perspectiva pedagógica, política e administrativa.

Outrossim, pesquisar sobre a gestão escolar também contribui para o desenvolvimento profissional do gestor educacional, uma vez que permite a compreensão dos conhecimentos, competências e habilidades necessárias para exercer essa função de forma eficiente e eficaz. Através desses conceitos e significados, é possível buscar formação adequada, trocar experiências com outros gestores e atualizar-se constantemente para promover uma gestão de qualidade na escola. Como bem complementa Luck (2009):

Desenvolver continuamente a competência profissional constitui-se em desafio a ser assumido pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino, pois essa se constitui em condição fundamental da qualidade de ensino. Nenhuma escola pode ser melhor do que os profissionais que nela atuam. [...]. (Luck, 2009, p.12)

Sendo assim é imprescindível que gestores conheçam sobre sua função e também que formentem para a sociedade escolar o papel que todos desempenham nesta função. A busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares, dentre outros, de modo a nortear e orientar o seu desenvolvimento. Este é um desafio que os sistemas, redes de ensino, escolas e profissionais enfrentam e passam a se constituir na ordem do dia das discussões sobre melhoria da qualidade do ensino.

Uma das competências básicas do diretor escolar é promover na comunidade escolar o entendimento do papel de todos em relação à educação e a função social da escola, mediante a adoção de uma filosofia comum e clareza de uma política educacional, de modo a haver unidade e efetividade no trabalho de todos. (Luck, 2009, p.58).

Segundo os documentos oficiais na educação como a LDB, As DCNs e o próprio Projeto Político Pedagógico – PPP, que regem sobre o panorama da gestão escolar, considerando que o gestor tem o papel fundamental de lidar com as competências, os valores, as crenças de todos os envolvidos nas ações da escola, com o intuito de convergir os esforços para atingir os objetivos que devem ser comuns, a educação. Tal afirmação pode ser colocada por Libâneo *et al.* (2012) há indicação de algumas características organizacionais que podem ser utilizadas no contexto escolar. Porém, cabe a ressalva, é importante considerar que as escolas não são iguais e por isso nem sempre é possível generalizar, mas quando bem compreendidas e geridas, determinadas características, podem interferir no modo de ser e de se fazer da escola.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, exploramos a dimensão do trabalho escolar na perspectiva das relações estabelecida entre os envolvidos no processo educacional de crianças diante da rotina do trabalho de gestão escolar e seus pares. Durante nossa análise, pudemos observar que a gestão escolar vai muito além de simplesmente administrar recursos e processos. Ela envolve uma complexa teia de relações humanas, que influenciam diretamente no ambiente de aprendizagem e no desenvolvimento de todos os agentes envolvidos na comunidade escolar.

Considerando o objetivo geral do estudo: Compreender as relações estabelecidas entre o gestor e demais agentes da escola. Fica claro, para que a gestão escolar seja eficaz, é fundamental que todos os membros da equipe gestora compreendam e compartilhem uma visão comum sobre os objetivos educacionais da instituição. Isso requer não apenas competências técnicas, mas também habilidades interpessoais e sensibilidade para lidar com a diversidade de opiniões e necessidades presentes no ambiente escolar.

Além disso, destacamos a importância de uma abordagem afetiva na gestão escolar, que reconheça e valorize as emoções e relações humanas como parte integrante do processo educativo. Um ambiente escolar acolhedor e inclusivo é essencial para promover o engajamento dos alunos, o bem-estar dos professores e funcionários, e o fortalecimento dos vínculos entre todos os membros da comunidade escolar, conforme apontaram as colaboradoras G-1 e G-2.

Em consonância ao objetivo específico: Analisar o modelo de trabalho desenvolvido pelo gestor na escola, temos visto a partir das narrativas das gestoras colaboradoras que, enquanto uma concebe e reconhece o tipo de teoria e tendência pedagógica empregada dentro da instituição, conforme apontou G-1 pela tendência libertadora progressista, a colaboradora G-2 mostrou-se diversificada em relação a esse aporte metodológico. Nesse sentido, é notório a necessidade dos gestores escolares nos dias de hoje terem leitura sobre as correntes educacionais, as tendências e situá-la no panorama de suas práticas profissionais.

Quanto ao objetivo: Compreender as relações estabelecidas entre gestor e demais agentes escolares, observamos a partir das narrativas de G-1 e G-2; P-1, P-2 e P-3, que as relações acontecem de melhor maneira possível, em clima de compreensão, entendimento e cooperação, mas cada uma, reconhece a necessidade da rigorosidade do método de trabalho da gestão, quando necessário, pois julgam ser uma tarefa complexa e multifacetada, o contexto das relações humanas (inter)pessoais nas diferentes demandas.

Em relação ao objetivo: Identificar práticas de administração tradicionais: autoritárias e individualistas que ainda acontecem, as gestoras abonam tais ações

de suas práticas de gestão atual, considerando ainda a revisitação histórica da educação por meio do tradicionalismo. O que se considerava “falar a mesma língua” em obediência à figura do gestor no sentido tradicional ou técnico de produção na escola, hoje, com o surgimento leis e as novas teorias que versam sobre a educação em direitos humanos e a obrigatoriedade ética profissional de educação, engendres para a liberdade, o que tornam a considerar a tendência humanística, progressista e por conseguinte, libertadora, levando aos processos de reflexão crítica e sensibilização sobre as necessidades de realizar um trabalho que rompa com os paradigmas antigos de gestão e ponha todos os envolvidos no processo educacional nas tomadas de decisão.

Conclui-se que, embora a gestão escolar possa apresentar diferentes abordagens e práticas, é fundamental que todos os envolvidos na escola compartilhem uma mesma língua quando se trata de valores, princípios e objetivos educacionais. Somente assim será possível construir uma escola verdadeiramente democrática, inclusiva e comprometida com o sucesso de todos os seus alunos.

Este trabalho constitui um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “**A Dimensão do Trabalho de Gestão na Escola: Todos falam a mesma língua?**”, de autoria de Dieli Nayra do Nascimento da Costa com a orientação de Dilmar Rodrigues da Silva Júnior. A pesquisa original buscou compreender as diferentes percepções e práticas relacionadas ao papel da gestão escolar, analisando como coordenadores, professores e demais atores educacionais constroem sentidos em torno da função gestora. Neste recorte, o objetivo é destacar aspectos específicos dessa investigação, trazendo à tona reflexões que permitem compreender os desafios, as convergências e as possíveis divergências na forma como a gestão é exercida e percebida no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Sandra Maria Campos; BARBOSA, Mara Renata Barros. **Gestão Escolar Democrática: dimensão diretiva aos processos educacionais significativos**. Research Society and Development, v.9, n.4, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/2985>. Acesso em 07/11/2024.

ANTUNES, Celso. **Professores e professores: Reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ARAÚJO, A. C. de. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. **Revista Retratos da Escola**, v.2, n.2, 2009. <https://doi.org/10.22420/rde.v3i4.116>. Acessado em: 27. fev. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394, Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. **Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996. **Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília, Diário Oficial da União, 16 out. 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC, Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** – IBGE. Censo de Levantamento populacional por território. 2022. Disponível em: <https://https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2022-agencia-de-noticias/noticias/38186-censo-2022-numero-de-pessoas-com-57-4-em-12-anos#:~:text=Considerando%20a%20popula%C3%A7%C3%A3o%20de%20caxias,de%200%20a%2014%20distribuicao-por-bairros>. Acessado em: 03.fev.2024.

BRITO, Antonia Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, Z. D; LUGLI, R. S. G. (Org.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto) biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Crítica e ideologia**. In: _____. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2007. p. 26-48.

COLLING, Janete. **O gestor como facilitador nos processos de ensino e aprendizagem**, Centro Universitário Franciscano – UNIFRA, 2012.

COSTA, Antonia Flávia Moraes da; SANTOS, Rayane Pedrosa dos. **A prática pedagógica numa perspectiva reflexiva**. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 2013.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 51-61.

GADOTTI, Moacir. **O Projeto Político-Pedagógico da Escola**: na perspectiva de uma educação para cidadania. 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4672890/mod_resource/content/1/PPP%20GADOTTI.pdf. Acesso em: 10. Fev. 2024.

COUTINHO, L. C. S; LOMBARDI, J. C. Notas introdutórias sobre gestão escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. 2016, Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v16i68.8647422>. Acesso em: 02. Mar. 2024.

- FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo : Cortez, 1999.
- FRAZÃO, G. A. M. **Educação e gestão escolar**: relações e contextos, Editora Athenas, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- CLEGG, S; HARDY, C.; NORD, W. (Orgs,.). **Estudos organizacionais**. v. 1. São Paulo: Atlas, 1999.
- KRAWCZYK, N. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de onze municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 67, Agosto2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar: Teoria e Prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 5ª edição, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. Cortez, São Paulo, 2012.
- LUCK, Heloisa. (Org.). **Gestão escolar e formação de gestores**. Em Aberto, v. 17, n.72, p. 1-195, fev./jun. 2000.
- LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis: Vozes, 2006. Série Cadernos de Gestão v II.
- LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo, Curitiba, 2009.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2015. Série Cadernos de Gestão.
- OLIVEIRA, I. C., MENESES, I. V. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, 2018, p. 876-900. Disponível em: <http://doi:10.1590/198053145341>. Acesso em: 22. Mar. 2024.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo, Cortez : Autores Associados, 1999.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3.ed. São Paulo, Ática, 2005.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**, 2011. São Paulo: Cortez. . Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002755897>. Acesso em: 06 abr.2 2024.
- PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2012.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. Da avaliação em larga escala ao furor avaliativo: a degradação do ato educativo. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n3p945-964>. Acesso em 01. Mar. 2024.

SANTOS, Crisolita Gonçalves dos. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE escola) e a qualidade do ensino: da sua política de implementação, no governo FHC (1998-2002), à sua configuração, no governo Lula (2003-2010). **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 8, n. 10, p. 275-294, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 32. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999, 105p.

SILVA, Eliene Pereira da. **A importância do gestor educacional na instituição escolar**. Revista Conteúdo, Capivari, v. 1, n. 2, p. 67- 83. jul./dez. 2009.

SILVA, Jaciane G.S.L.; *et al.* A gestão escolar e a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação na prática pedagógica. **Revista Mais Educação** - Editora Centro Educacional Sem Fronteiras, V.2, N.6, São Paulo, 2019.

SILVEIRA, Robson Bernardo; COELHO, Tatiana Costa. Gestão democrática na escola e o Papel do gestor escolar. **Caderno Científico FAGOC de Graduação e PósGraduação** - Volume III – 2018.

SOUZA, Angelo Ricardo de. CUNHA, Luís. Os caminhos da produção científica sobre Gestão Escolar no Brasil. **RBPAE**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 13-39, 2006.

SOUZA, E. C de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica**: análise compreensiva interpretativa e política de sentido. In: Revista do Centro de Educação – UFSM. Santa Maria | v. 39, n. 1, jan./abr. 2014, p. 39-50.

STERCHELE, C. S. **Administração e Gestão Escolar**: há razões para alterações. 2016. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19150/2/Camila%20Santos%20Sterchele.pdf>>. Acesso em: 01.fev.2024.

VEIGA, Ilma Passos; RESENDE, Lucia Maria Gonçalves. (orgs.). **Escola: espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2001.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Aluno 27, 28, 49, 84, 95, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 134, 137, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 180, 201
- Alunos 25, 26, 27, 28, 36, 49, 59, 80, 87, 88, 89, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 201, 214, 219, 221, 222
- Aprendizado 81, 88, 91, 92, 119, 121, 122, 133, 137, 156, 157, 158, 163, 165, 171, 197, 198, 199, 200, 201, 206, 211, 212, 220
- Aprendizagem 10, 13, 14, 15, 26, 28, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 47, 49, 50, 51, 59, 61, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 73, 75, 76, 80, 82, 84, 88, 89, 120, 123, 127, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 168, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 190, 191, 195, 198, 199, 200, 201, 202, 212, 213, 221, 223
- Autonomia 13, 17, 28, 35, 39, 46, 52, 56, 60, 65, 82, 86, 94, 95, 96, 116, 117, 184, 215, 218
- Avaliação 10, 14, 22, 35, 37, 38, 51, 67, 86, 103, 137, 140, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 178, 183, 184, 191, 217, 219, 225

B

- BNCC 4, 12, 33, 40, 82, 84, 86, 90, 121, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 215, 223

C

- Cidadania 17, 45, 46, 94, 121, 122, 123, 129, 130, 132, 139, 145, 149, 151, 152, 153, 223
- Competências 10, 12, 33, 50, 60, 61, 62, 65, 66, 84, 120, 121, 133, 155, 159, 164, 180, 182, 217, 220, 221, 224
- Conhecimento 18, 24, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 46, 47, 49, 55, 56, 57, 58, 72, 82, 83, 84, 86, 93, 94, 102, 103, 114, 117, 120, 121, 122, 123, 133, 134, 135, 137, 158, 159, 165, 172, 179, 183, 190, 199, 200, 201, 205, 206, 212
- Cultura 20, 38, 41, 46, 58, 80, 83, 84, 85, 102, 103, 120, 121, 141, 156, 168, 172, 175, 177, 180
- Cultural 14, 15, 46, 67, 84, 94, 98, 100, 102, 103, 114, 127, 132, 138, 143, 162, 163, 165, 181, 199, 214
- Curricular 10, 11, 15, 20, 32, 33, 39, 40, 50, 58, 60, 62, 63, 64, 65, 68, 70, 71, 72, 75, 90, 97, 116, 117, 119, 120, 124, 125, 181, 184, 186
- Curriculares 10, 15, 21, 24, 31, 34, 36, 40, 41, 49, 51, 60, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 80, 85, 89, 94, 130, 133, 136, 178, 218

D

Direitos 23, 24, 29, 45, 78, 82, 83, 85, 94, 121, 122, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 199, 222
 Diretrizes 12, 25, 30, 33, 35, 38, 42, 48, 49, 53, 57, 60, 65, 66, 67, 76, 77, 82, 83, 84, 85, 89, 90, 96, 130, 133, 140, 166, 212, 214, 223
 Docência 9, 10, 12, 15, 17, 18, 19, 21, 29, 31, 33, 34, 35, 36, 39, 46, 48, 50, 51, 80, 88, 94, 97
 Docente 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 54, 58, 69, 71, 72, 73, 75, 80, 82, 84, 85, 86, 89, 90, 92, 93, 94, 96, 97, 119, 127, 128, 134, 141, 161, 163, 165, 178, 185, 201

E

Educação 9, 10, 12, 13, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 58, 59, 60, 64, 66, 67, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 121, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 146, 149, 150, 151, 153, 155, 157, 160, 164, 166, 169, 178, 179, 181, 182, 186, 213, 214, 215, 218, 220, 222, 223, 224
 Educação Infantil 48, 53, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 121, 179, 183, 187, 214
 Educandos 26, 84, 85, 94, 121, 141, 155, 159, 161, 164, 197, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212
 Ensino 9, 10, 12, 13, 15, 17, 18, 23, 24, 25, 26, 28, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 116, 119, 120, 123, 124, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 141, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 186, 190, 191, 199, 200, 201, 213, 214, 215, 217, 218, 220, 223, 225
 Ensino Médio 38, 52, 59, 60, 66, 67, 73, 74, 75, 76, 78, 84, 141, 179, 181, 184, 185, 187
 Escola 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 46, 48, 49, 50, 51, 59, 65, 67, 75, 80, 81, 84, 85, 87, 96, 97, 119, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 155, 157, 158, 161, 163, 181, 184, 185, 191, 199, 202, 203, 204, 206, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225
 Escolar 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 35, 38, 40, 41, 46, 51, 52, 67, 69, 70, 71, 73, 77, 82, 84, 88, 116, 122, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 138, 141, 155, 156, 158, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 179, 181, 184, 185, 186, 205, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225
 Estagiários 71, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186
 Estágio 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 69, 70, 71, 178, 181, 184, 186, 190
 Estudantes 12, 13, 14, 24, 26, 28, 36, 37, 38, 39, 51, 52, 61, 65, 66, 69, 74, 79, 88, 89, 122, 125, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 137, 139, 140, 157, 161, 165, 181, 190, 191, 192, 199, 200, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 222

F

Formação 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 78, 82, 84, 85, 86, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 149, 155, 157, 175, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 193, 204, 212, 214, 219, 220, 223, 224

Formação continuada 46, 47, 50, 51, 52, 53, 67, 72, 95, 133, 136, 138, 139

G

Gestão 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 29, 46, 51, 88, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225

Gestor 15, 69, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 225

H

Habilidades 12, 29, 44, 49, 60, 61, 62, 84, 93, 95, 105, 120, 135, 156, 159, 164, 178, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 198, 199, 200, 201, 217, 220, 221

I

Identidade 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 27, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 43, 50, 80, 82, 83, 95, 97, 123, 166

L

Leitura 16, 17, 25, 26, 27, 33, 91, 92, 104, 105, 110, 121, 123, 168, 175, 176, 180, 182, 184, 205, 221

Linguagem 26, 98, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 195, 198, 199, 200, 201, 207

Literatura 24, 27, 31, 33, 36, 37, 38, 50, 93, 129, 157, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 177, 215, 224

M

Metodologias 18, 26, 29, 40, 41, 69, 87, 89, 122, 125, 127, 128, 132, 133, 134, 135, 137, 139, 203

P

Pedagogia 9, 10, 11, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 30, 48, 49, 88, 90, 125, 126, 140, 166, 187, 214

Pesquisa 16, 17, 24, 25, 35, 38, 39, 56, 57, 73, 74, 78, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 98, 117, 118, 119, 120, 124, 126, 128, 178, 179, 184, 186, 190, 203, 213, 215, 216, 222, 223, 225

Planejamento 13, 17, 28, 29, 33, 34, 35, 38, 39, 43, 46, 51, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 86, 118, 119, 122, 138, 181, 182, 184, 185, 186, 197, 201, 206, 217, 219

Política 10, 12, 16, 17, 19, 34, 53, 129, 137, 138, 139, 143, 147, 150, 151, 152, 153, 157, 169, 170, 172, 177, 185, 216, 219, 220, 224, 225

Políticas 10, 11, 18, 20, 21, 33, 34, 37, 39, 41, 46, 47, 52, 58, 67, 76, 77, 83, 92, 117, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 147, 151, 153, 186, 215, 217, 218, 224

PPP 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 51, 70, 87, 215, 220, 223

Professor 16, 21, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 49, 50, 52, 69, 70, 80, 81, 84, 85, 86, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 134, 137, 139, 156, 158, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 168, 183, 184, 200, 201, 202

Professores 2, 9, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 72, 79, 80, 82, 87, 89, 92, 94, 96, 97, 119, 120, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 155, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 200, 202, 214, 219, 221, 222, 223

S

Saberes 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 51, 55, 62, 80, 84, 85, 96, 120, 125, 126, 137, 155

Sociedade 10, 16, 18, 19, 23, 24, 25, 29, 41, 45, 47, 48, 50, 55, 58, 84, 94, 117, 119, 123, 124, 130, 132, 137, 139, 149, 150, 151, 152, 176, 179, 199, 217, 219, 220

Sujeitos 15, 16, 17, 19, 20, 26, 28, 55, 58, 87, 95, 122, 124, 137, 141, 151, 155, 156, 215, 216

T

Tempo integral 23, 75, 76

