

Rosilene Félix Mamedes
Maria Olímpia Ferreira Bandeira Da Silva
Gioconda Maria Medeiros Azevedo
Roberta Melo de Carvalho
Laudiana Andriola de Aquino
Maria de Fátima Ferreira Bandeira
Sheylene Tathiana Lages da Silva

DA TEORIA À PRÁTICA:

**Práticas pedagógicas em
contexto de letramento**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M264t Mamedes, Rosilene Felix.

Da teoria à prática: Práticas pedagógicas em contexto de letramento – Vol. 1 / Rosilene Félix Mamedes, et al. – João Pessoa : Sal da Terra, 2023.

Livro digital

ISBN 978-65-5886-263-5

1. Educação. 2. Letramentos. I. Silva, Maria Olímpia Ferreira Bandeira Da. II. Azevedo, Gioconda Maria Medeiros. III. Carvalho, Roberta Melo de. IV. Aquino, Laudiana Andriola de. V. Bandeira, Maria de Fátima Ferreira. VI. Silva, Sheylene Tathiana Lages da. VII. Título.

CDU 372.08

Bibliotecário responsável: David Coelho Moura de Lemos – CRB/15 968

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Rosilene Félix Mamedes

Dr. Hermano Rodrigues de França

Dra. Maria De Fátima Almeida

Dra. Veridiana Xavier Dantas

Ma. Prisciane Pinto Fabricio Ribeiro

Ma. Greiciane Pereira Mendonça Frazão

ARTE E DIAGRAMAÇÃO

Samuel Nascimento Lima

Michele Teixeira de Pontes

PREFÁCIO

Pensar sobre o ato de fazer educação é retomar, essencialmente, a necessidade da formação continuada do docente, visto que constantemente as teorias evoluem, o contexto de sala de aula se transforma, e, com isso, é preciso ressignificar o ensino para as novas demandas. Nesse sentido, tanto discente quanto docente precisam estar em acordo com os novos parâmetros da educação, foi o que aconteceu em 2020, com a pandemia, o sistema educacional se deparou com as suas chagas sociais que vinham se alastrando ao longo dos anos.

Na verdade a escassez do ensino público não é novidade para quem faz educação no Brasil, e foi exatamente dessa lacuna, que nasceu o grupo de pesquisa, que coordeno com o objetivo de auxiliar docentes e/ou licenciados no seu fazer pedagógico. Muitos desses docentes buscam compreender as teorias para atrelarem às suas práxis, foi a partir disso quem em 2021 nasceu a primeira coleção da Teoria à prática, em que os docentes que estavam vinculados ao nosso grupo de estudo se propuseram repensar a sua prática de modo atender alguns nichos da educação básica, em especial, letramento e alfabetização, tema este muito carente tanto na formação inicial, bem como na continuada, que por sua vez, reflete nos índices negativos da educação básica nos exames de larga escala.

É nesse contexto, que mais uma vez, trazemos o segundo momento da coleção da Teoria à Prática, em 2023, sobre os temas: Letramento e aquisição da linguagem (volumes 1 e 2); Educação inclusiva e atividades adaptadas em contextos de aprendizagem (volumes 1 e 2) e Práticas pedagógicas em contextos de letramento (volumes 1 e 2).

Assim, o nosso grupo de estudo vem refletindo o fazer pedagógico de docentes que almejam ingresso em mestrados e doutorados públicos como pesquisadores, visto que a escola é o maior celeiro para se entender não só as suas especificidades, mas a partir delas fazer pesquisa, buscando soluções para as inquietações dos docentes para que, assim, possamos ter respostas significativas para temas tão recorrentes que continuam há décadas sem soluções.

Convidamos a você, leitor, a se debruçar sobre os nossos escritos e a refletir sobre os temas que nos propomos a escrever.

Prof^a Dr^a Rosilene Félix Mamedes

SUMÁRIO

REFLETINDO A AFRODESCENDÊNCIA: POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A MULTICULTURALIDADE.....	5
POLÍTICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Um estudo sobre a Base Nacional Comum para Formação Inicial de professores da Educação Básica (<i>BNCFP – EB</i>).....	15
DIREITO E LINGUAGEM ARGUMENTATIVA: UMA ANÁLISE CONSTRUTIVA	40
A BIBLIOTECA X SALA DE AULA: ESPAÇOS QUE DIALOGAM EM PROL DA LEITURA DOS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	50

REFLETINDO A AFRODESCENDÊNCIA: POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A MULTICULTURALIDADE

Sheylene Tathiana Lages da Silva¹

Maria de Fatima Ferreira Bandeira

Rosilene Félix Mamedes

RESUMO

Este estudo busca compreender, através de levantamento bibliográfico, a pertinência da inserção de temas relacionados aos povos africanos no currículo escolar brasileiro. Embora estejam diretamente ligados à construção social e econômica da nossa sociedade, essa parcela da população sempre foi camuflada como secundária na relevância dos fatos. Para maior compreensão deste tema, faz-se um breve levantamento histórico da importância da cultura africana para a construção e reconhecimento identitário do nosso povo. Embora haja evidências suficientes para comprovar, historicamente, seu grande legado, as contribuições de matrizes africanas eram pouco exploradas didaticamente. A partir disto, discute-se o impacto da inclusão deste tema no eixo da educação multicultural, as políticas educacionais postas como suporte basilar no entendimento das culturas afrodescendentes e as leis que regulamentam este eixo temático. Entendendo a significativa dimensão da contribuição cultural, social, econômica e humanitária dos povos originários da África na construção da sociedade brasileira, buscou-se evidenciar a amplitude do eixo curricular relacionado às multiculturalidades no processo de reconhecimento e heteroidentificação dos estudantes do Brasil. Por fim, é reiterada a significativa importância do reconhecimento e da valorização da diversidade cultural e humana sob a perspectiva da igualdade, do respeito e do combate ao preconceito.

Palavras-chave: Afrodescendência; Afro-brasileiros; Multiculturalidade; Educação; Matrizes Africanas.

¹ E-mail: shey_lages@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre a construção étnica da sociedade brasileira nos remete, inicialmente, aos dados construídos através de estudos antropológicos. Através destas referências é possível compreender uma formação populacional nascida de três matrizes étnicas distintas, sendo elas: a Indígena, a Portuguesa (Europeia) e a Africana. Esta junção de raças, culturas e costumes resultou em uma nação diversa e plural em seu sentido amplo e heterogêneo.

De acordo com Ribeiro (2004), já nos primórdios, as relações construídas neste contexto social foram se desenvolvendo de forma irregular, trazendo abusos e prejuízos para os grupos étnicos oriundos dos povos indígenas e africanos. Isto ocorreu devido a investida coercitiva dos povos europeus, que culminou na colonização das terras brasileiras, imprimindo no nosso território, a cultura urbana europeia.

Em um contexto que envolve exploração, a escravidão e o extermínio dos povos colonizados, as conquistas destes atores foram construídas através de muitas lutas e enfrentamentos. A abolição da escravidão no Brasil é uma das últimas da história. Sua principal razão tem a ver com a queda do império e a proclamação da república em vez da "boa vontade" da princesa Isabel em libertar negros e integrá-los à sociedade.

Segundo Hunt (2004), um longo processo de lutas e enfrentamentos culminou na inserção destes atores no âmbito escolar. Mesmo ancorados por políticas de direcionamentos escolares específicas, pautadas no respeito às diversidades culturais individualizadas, a escola enquanto instituição formadora, não se preparou adequadamente para reger, através dos seus professores e profissionais escolares, a aceitação das diferenças. Neste caso, inserir não foi sinônimo de integrar.

Mesmo na contemporaneidade, estes indivíduos ainda são submetidos a discriminações e estranhamentos. Ao externar características ancestrais através dos seus cabelos, vestes e crenças, passam a ser rotulados e muitas vezes ridicularizados pelos grupos hegemônicos. Neste sentido, grande parte destes sujeitos, preferem se manter na invisibilidade através de tentativas de ajustamento e negação, para se sentirem aceitos.

Por entender a relevância dos povos afrodescendentes na construção histórica da nossa sociedade, este estudo tem como objetivo geral compreender a pertinência da inserção de temas relacionados aos povos africanos no currículo escolar brasileiro. Como objetivos específicos se almeja discutir o impacto da inclusão deste tema no eixo da educação multicultural, as políticas educacionais postas como suporte basilar no entendimento das culturas afrodescendentes e as leis que regulamentam este eixo temático, além de, evidenciar

a amplitude do eixo curricular relacionado às multiculturalidades no processo de reconhecimento e heteroidentificação dos estudantes do Brasil.

Este estudo tem uma abordagem qualitativa e tem como princípio basilar a pesquisa documental acerca do assunto ora relacionado. Neste sentido, foi necessário o levantamento e revisão crítica dos dados apresentados em diversos meios de informação, sendo eles acadêmicos, regulatórios e informativos. Entendendo a importância da revisão literária para a pesquisa científica, Bastos e Keller (1995, p. 53) definem: “A pesquisa científica é uma investigação metódica acerca de um determinado assunto com o objetivo de esclarecer aspectos em estudo”.

Neste sentido, pretende-se problematizar a importância do estudo para o reconhecimento dos povos originários da África na composição cultural, social e humanitário da nação brasileira.

2 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL NO BRASIL

A história da educação multicultural no Brasil é marcada por um processo complexo e em constante evolução, refletindo a diversidade cultural e étnica do país. Ao longo dos séculos, o Brasil passou por diferentes fases de colonização, escravidão, imigração e miscigenação, o que contribuiu para a formação de uma sociedade multicultural.

Como mostra Carvalho (2010), durante o período colonial, a educação estava voltada, principalmente, para a catequização dos povos indígenas e a formação de uma elite letrada, seguindo os moldes europeus. A diversidade cultural e étnica dos povos africanos escravizados não era valorizada, e suas tradições e línguas foram suprimidas.

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, algumas mudanças ocorreram no campo educacional. Foram criadas escolas e instituições de ensino, mas ainda com uma visão eurocêntrica, privilegiando a cultura europeia. Nem todos os cidadãos brasileiros tinham o direito e o acesso à educação. Os povos indígenas e africanos continuaram marginalizados no sistema educacional.

De acordo com Kulesza (2003), a abolição da escravidão, em 1888, trouxe consigo a necessidade de integrar os negros à sociedade. Entretanto, a educação oferecida aos descendentes de escravizados era precária e discriminatória. A formação de escolas e instituições exclusivas para negros, conhecidas como "escolas de cor", perpetuava a segregação e o racismo estrutural.

No início do século XX, com o intuito de "embranquecer" a população, o governo brasileiro promoveu uma política de incentivo à imigração europeia. Escolas foram criadas para atender aos imigrantes, mas as culturas e as línguas dos povos não europeus eram ignoradas. Essa política contribuiu para reforçar a ideia de uma identidade nacional branca e europeizada. Assim, a cultura dos povos originários sofreu, por longos anos, a rejeição e o rebaixamento cultural:

Nega-se ao negro a participação na construção da história e da cultura brasileiras, embora tenha sido ele a mão-de-obra predominante na produção da riqueza nacional. [...] Quando se trata de abordar a cultura dessas minorias, ela é vista de forma folclorizada e pitoresca, como mero legado deixado por índios e negros, mas dando-se ao europeu a condição de portador de uma “cultura superior e civilizada”. (FERNANDES, 2005, p. 380)

Segundo Fernandes (2005), apenas em tempos recentes, a questão étnico-racial passou a figurar como assunto relevante no cenário educativo do Brasil, por meio de pressões e articulações dos movimentos sociais. Impulsionado pelas transformações sociais reveladas globalização, abriu-se caminho para a educação multicultural, com conceitos mais amplos e abrangentes, mais inclusivos e problematizadores.

Para Moreira (2002, p. 16), “Entre outros significados, multiculturalismo tem sido empregado para indicar o caráter plural das sociedades ocidentais contemporâneas, essa condição inescapável do mundo atual, à qual se pode responder de diferentes formas, mas não se pode ignorar.” E, sendo um movimento incontestável, inegável e autêntico, passou a figurar como legítimo e normativo para a legislação brasileira.

Este reconhecimento constitucional tornou-se um marco na luta pela visualização e reconhecimento da relevância histórica dos povos indígenas e africanos na construção social do Brasil. Neste sentido, abordaremos as principais leis e regulamentações acerca da educação multicultural nas escolas brasileiras como componente curricular obrigatório em todos os níveis da escolarização pública nacional.

3 LEIS E NORMATIZAÇÕES REGULATÓRIAS DO COMPONENTE CURRICULAR

Somente a partir da década de 1960, com a luta pelos direitos civis e a redemocratização do país, é que começaram a surgir movimentos de valorização das culturas afro-brasileira, indígena e outras presentes no Brasil. A Constituição de 1988 foi um marco

importante ao reconhecer a diversidade cultural do país e garantir direitos aos povos indígenas e quilombolas.

Uma das principais leis que fundamenta a educação multicultural no Brasil é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. A LDB estabelece os princípios e os fins da educação brasileira, destacando a valorização da diversidade cultural como um dos princípios fundamentais. Ela determina que o ensino deve ser ministrado com base no respeito aos valores culturais, artísticos e históricos, bem como às diferentes visões de mundo presentes na sociedade brasileira.

Além da LDB, existem outras leis e documentos que contribuem para a promoção da educação multicultural no Brasil. A Lei nº 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, buscando combater o racismo e valorizar a contribuição dos negros para a formação da sociedade brasileira.

Outra relevante é a Lei nº 11.645/08, que amplia a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nas escolas, reconhecendo a importância dos povos indígenas na formação da identidade nacional e promovendo o respeito às suas tradições e conhecimentos.

Além das leis, é importante mencionar os documentos normativos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Esses documentos orientam as práticas pedagógicas, promovendo a inclusão de conteúdos e abordagens que valorizem a diversidade étnico-cultural.

Além disso, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2013-2015) e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 também têm como objetivo a promoção da educação multicultural, estabelecendo metas e estratégias para a inclusão e a valorização da diversidade nas escolas.

Em resumo, as leis que regem a educação multicultural no Brasil buscam garantir o respeito à diversidade étnico-cultural, promover a igualdade e combater a discriminação nas escolas. Elas estabelecem diretrizes para a inclusão de conteúdos e abordagens que valorizem as diferentes culturas presentes no país, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

4 A RELEVÂNCIA HISTÓRICA E CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS E AFRICANOS NA CONSTRUÇÃO SOCIAL DO BRASIL

Refletir sobre a construção étnica da sociedade brasileira remete-nos, inicialmente, aos dados construídos por meio de estudos antropológicos. A partir destas referências, é possível compreender uma formação populacional nascida de três matrizes étnicas distintas, sendo elas: a Indígena, a Portuguesa (Europeia) e a Africana. Esta junção de raças, culturas e costumes resultou em uma nação diversa e plural em seu sentido amplo e heterogêneo.

De acordo com Ribeiro (2004), já nos primórdios, as relações construídas neste contexto social foram se desenvolvendo de forma irregular, trazendo abusos e prejuízos para os grupos étnicos oriundos dos povos indígenas e africanos. Isto ocorreu devido à investida coercitiva dos povos europeus, que culminou na colonização das terras brasileiras, imprimindo, no nosso território, a cultura urbana europeia. Neste sentido, a autora destaca:

Surgimos da confluência, do entrelaçamento e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos. [...] A sociedade e a cultura brasileiras são conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos. (RIBEIRO, 2004, p.20)

Em um contexto que envolve exploração, a escravidão e o extermínio dos povos colonizados, as conquistas desses atores foram construídas por meio de muitas lutas e enfrentamentos. A abolição da escravatura no Brasil é uma das últimas da história. E “[...] não foi uma manifestação da ‘benevolência’ do Estado ou um reconhecimento do grande erro cometido ao se apropriar de tal forma de trabalho, mas sim uma necessidade imposta pelo processo de modernização instaurado”. (BERSANI, 2018, p. 189)

Segundo Hunt (2004), um longo processo de lutas e enfrentamentos culminou na inserção destes atores no âmbito escolar. Mesmo ancorados por políticas de direcionamentos escolares específicas, pautadas no respeito às diversidades culturais individualizadas, a escola, enquanto instituição formadora, não se preparou adequadamente para reger, por meio dos seus professores e profissionais escolares, a aceitação das diferenças. Neste caso, inserir não foi sinônimo de integrar.

Mesmo na contemporaneidade, estes indivíduos ainda são submetidos a discriminações e estranhamentos. Ao externar características ancestrais através dos seus cabelos, vestes e crenças, passam a ser rotulados e, muitas vezes, ridicularizados pelos grupos hegemônicos. Neste sentido, muitos desses sujeitos preferem se manter na invisibilidade

mediante tentativas de ajustamento e negação, para se sentir aceitos. Para a compreensão destas manifestações, é coerente recorrer ao entendimento do racismo estrutural, definido por Bersani (2018) como:

O racismo estrutural corresponde a um sistema de opressão cuja ação transcende a mera formatação das instituições, eis que perpassa desde a apreensão estética até todo e qualquer espaço nos âmbitos público e privado, haja vista ser estruturante das relações sociais e, portanto, estar na configuração da sociedade, sendo por ela naturalizado. (BERSANI, 2018, p. 193)

No combate e na reversão das atitudes racistas na sociedade brasileira, instituiu-se a educação antirracista nos espaços escolares públicos do Brasil. Essas ações pedagógicas buscam contribuir para um entendimento da importância da democracia racial, promovendo, assim, uma política de empatia e acolhimento das diferenças étnico-raciais de toda a população. Nesse sentido, entende-se que:

É fundamental aos estudantes brancos, para que sejam capazes de reconhecer a diversidade de matrizes que compõem a cultura nacional, tenham elementos para compreender culturas que podem eventualmente não conhecer e reconhecer a necessidade de se mobilizar pela igualdade de direitos, compreendendo-a como um produto benéfico para todos. É preciso que estudantes brancos saibam identificar claramente o racismo, para não mais praticá-lo. (MOTA, 2021, p. 19)

Na construção destes conhecimentos, a disciplina de história tem um protagonismo especial. A importância da educação antirracista na aula de história não pode ser subestimada. Trata-se de uma disciplina fundamental que nos permite compreender o passado, analisar o presente e moldar o futuro. No entanto, durante muito tempo, a história foi escrita a partir de uma perspectiva eurocêntrica e branca, marginalizando e silenciando as vozes de grupos étnicos e raciais diversos.

Nesse sentido, vale sempre ressaltar que as influências das culturas africanas e indígenas tiveram um papel fundamental na formação da identidade e da cultura do povo brasileiro. Ao longo da história do Brasil, esses grupos étnicos contribuíram de maneira significativa para diversos aspectos da sociedade, incluindo a língua, a música, a culinária, a religião, a arte e as tradições populares.

Segundo as autoras Souza e Guasti (2018), estes povos deixaram marcas relevantes na construção do povo brasileiro. Aqui estão elencadas algumas das principais áreas em que essas influências são evidentes:

- **Língua e Comunicação:** Tanto as culturas africanas quanto as indígenas contribuíram para o vocabulário e a gramática do português brasileiro. Palavras e expressões de

origem africana e indígena foram incorporadas à língua, enriquecendo-a com novos significados e nuances.

- **Música e Dança:** A música brasileira é profundamente influenciada pelos ritmos e instrumentos africanos, bem como pelas tradições musicais indígenas. Gêneros como o samba, o maracatu, o forró e a capoeira têm raízes nessas influências culturais.
- **Culinária:** A culinária brasileira é uma mistura rica de sabores e ingredientes de origem africana, indígena e europeia. Pratos como o acarajé, a feijoada e o açaí são exemplos de alimentos que têm suas raízes nessas culturas.
- **Religião:** A religião também é uma área marcadamente influenciada pelos africanos e indígenas. No caso das religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda, há uma combinação de crenças e práticas africanas com elementos indígenas e europeus. As religiões indígenas também contribuíram para a espiritualidade brasileira, com elementos presentes em algumas tradições religiosas e rituais.
- **Arte e Arquitetura:** As artes visuais e a arquitetura brasileira refletem influências indígenas e africanas, tanto em termos de técnicas quanto de estilos. Pinturas, esculturas e artesanato frequentemente incorporam elementos dessas culturas, e a arquitetura colonial brasileira, muitas vezes, mistura elementos europeus com características locais.
- **Tradições e Festividades:** Muitas festas e celebrações brasileiras têm origens nas culturas africanas e indígenas. Exemplos incluem o Carnaval, que tem influências africanas na música, na dança e na vestimenta, e o Boi-Bumbá, uma festa popular com origens indígenas e africanas na região amazônica.
- **Conhecimentos Tradicionais:** Os conhecimentos tradicionais indígenas sobre plantas medicinais, técnicas de caça e pesca, manejo sustentável do ambiente e outras práticas foram preservados e contribuíram para a cultura e a subsistência de várias comunidades no Brasil.

Essas são apenas algumas das muitas maneiras pelas quais as culturas africanas e indígenas influenciaram o povo brasileiro. É importante reconhecer e valorizar essas influências como parte integral da identidade e da riqueza cultural do país.

5 CONCLUSÃO

A valorização dos povos originários do Brasil, nas aulas de história, é de extrema importância para o reconhecimento e o resgate da história e da cultura desses grupos. Ao longo dos séculos, os povos indígenas e os povos de origens africanas sofreram com a colonização, a exploração e a marginalização, o que resultou em um processo de invisibilidade e apagamento de suas contribuições para a formação da identidade brasileira.

Apesar dos avanços, ainda há desafios a serem enfrentados. No entanto, nas últimas décadas, tem havido um movimento crescente de valorização e respeito pelos povos africanos e indígenas e suas tradições. Isso reflete uma mudança de paradigma no ensino da história, que busca trazer uma perspectiva mais inclusiva e plural, reconhecendo a diversidade étnica e cultural do Brasil.

Ao incluir a história destes povos nas aulas, os estudantes têm a oportunidade de compreender a riqueza das culturas tradicionais, a sabedoria ancestral e as lutas enfrentadas por esses povos ao longo do tempo. Além disso, é fundamental desmistificar estereótipos e preconceitos enraizados na sociedade, contribuindo para a construção de uma consciência crítica e respeitosa.

Em suma, a educação multicultural é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Ao reconhecer e valorizar a diversidade cultural, a escola contribui para a formação de cidadãos conscientes, respeitosos e comprometidos com a construção de um país que celebra suas diferenças e reconhece a importância de cada cultura na riqueza do Brasil.

REFERÊNCIAS

BASTOS, C. L.; KELLER, V. **Aprendendo a aprender**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branquitude e poder**: a questão das cotas para negros. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., São Paulo, 2005.

CANEN, A. **O multiculturalismo e seus dilemas**: implicações na educação. Revista comunicação e política, v.25, n.2, p.091-107, 2007. Disponível em: <http://www.cebela.org.br/imagens/Materia/02DED04%20Ana%20Caren.pdf>. Acesso em: jan/2023.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Dominus, 1965.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? In: FAVERO, O.; IRELAND, T. D. (Orgs.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. p. 229 - 250 – (Coleção educação para todos; 7).

HALL, Stuart. A questão multicultural. In. SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora: Identidade e mediações culturais**: Belo Horizonte: UFMG, 2006.

HUNT, E. K. **História do pensamento econômico**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

MCLAREN, P. E GIROUX, H. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: McLaren, P. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: ed. ArtMed, p. 25-50. (2000).

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. Revista Educar, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52. Moreira, A. F. B. e Candau, V. M. (2003). **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação. nº. 23. Rio de Janeiro, Mar/Ago, p. 156-168. (2001).

MOREIRA, A. F. B. e Silva, T. T. da. (orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez. Oliveira, O. V. de & Miranda, C. **Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sara**. Revista Brasileira de Educação. n. 25, Jan./Abr, p. 67- (2005).

PANSINI, Flávia, NENEVÉ, Miguel. **Educação Multicultural e Formação Docente**. www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1article/pansini_neneve.pdf. Acesso em: jan/2023.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2ª edição, 2004.

SANTOS, José Luiz dos, 1949. O que é cultura. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos; 110) SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. Simon, R. I. A Pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T. T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 61-84. (2005).

SILVA. Maria José Albuquerque. BRANDIM, Maria Rejane Lima. **Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural**. versão: ano I – nº I: pp. 56-61, jan./jun, 2008. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.pdf. Acesso em: fev/2023.

POLÍTICA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Um estudo sobre a Base Nacional Comum para Formação Inicial de professores da Educação Básica (BNCFP – EB)

Maria Olímpia Ferreira Bandeira da Silva

Laudiana Andriola de Aquino²

Rosilene Félix Mamedes

RESUMO

O presente trabalho intitulado como Política Para Formação De Professores: Um estudo sobre a Base Nacional Comum para Formação Inicial de professores da Educação Básica (BNCF – EB), trata-se de um estudo da resolução N° 2 de 20 de dezembro de 2020, fruto da Proposta enviada pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação em 2018. O objetivo deste estudo é compreender como a Base Nacional Comum para formação inicial de professores pode influenciar no contexto educacional bem como compreender os objetivos explícitos e implícitos desse documento. A metodologia de pesquisa utilizada para fundamentar a discussão presente neste estudo, quanto à abordagem, foram pesquisas bibliográficas e documentais, e quanto ao nível pode ser considerada como de caráter exploratório. O texto tem como principais referências os documentos chaves para elaboração deste trabalho que são a Proposta da BNCFP (2018) e a versão final do documento, ou seja a própria Resolução de 2019. Será feita referência a outros documentos importantes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei 9. 394/96 que institui a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Palavras-chave: Política; Formação de Professores; Competências; BNCFP.

1 INTRODUÇÃO

² Docente e pesquisadora científica. Área de concentração: literatura, linguística, discurso, ciências das religiões. Especialista em Língua Portuguesa pela UFPB. E-mail: laudianaandriola2024@gmail.com

O presente trabalho intitulado como “Política para formação de professores: Um estudo sobre a Base Nacional Comum para Formação inicial de professores da Educação Básica”, tem como objeto de estudo a configuração e a concepção da formação de professores apresentada pela BNC-Formação e quais suas implicações político-pedagógicas.

A Base Nacional Comum para formação de professores constitui-se de dois documentos a nível de diretrizes nacionais: a BNC-formação e inicial e a BNC-Formação Continuada. Este trabalho, porém, tem como objeto apenas a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores.

A Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). A Base, que contou com três versões antes de ser homologada, foi analisada, revisada e aprovada por um conjunto limitado de especialistas que compõem o Conselho Nacional de Educação/CP. A BNC-Formação já tinha sido retomada anteriormente no governo de Michel Temer, que entregou a versão final que foi aprovada no fim do primeiro ano de governo de Jair Bolsonaro.

A proposta da Base comum para formação de professores é pautada na formação por competências, monitorando e controlando por meio de avaliações específicas essa formação comum. As novas Diretrizes modificam diretamente os currículos dos cursos de licenciaturas, que passam a ter como base obrigatória a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O objetivo deste estudo foi o de compreender como a Base Nacional Comum para formação inicial de professores pode influenciar no contexto educacional bem como compreender os objetivos explícitos e implícitos desse documento. É de extrema importância discutir sobre a política para formação de professores, mais especificamente, a BNC-Formação, buscando compreender e relacionar tais mudanças com o atual cenário educacional, político, social e econômico do país, pois esse documento carrega as ideias e princípios que expressam os interesses políticos do governo atual, os quais podem trazer riscos para todos os envolvidos na educação.

A metodologia de pesquisa utilizada para fundamentar a discussão presente neste estudo, quanto à natureza, foram pesquisas bibliográficas e documentais, e quanto ao nível pode ser considerada como de caráter exploratório. Entidades como a Associação Nacional pela formação dos profissionais de educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Fórum Nacional dos Diretores de faculdades e centros de educação (FORUMDIR), foram citadas no texto do embasamento teórico.

Documentos com a Resolução nº2/2019, a BNCC (2018), a Lei 9.394/96, a LDBEN, a Lei 13.415/2017, e autores como PIRES e CARDOSO(2020), ALBINO e SILVA(2019), também estão presentes e são citadas na fundamentação deste trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES : CONTEXTO DE ELABORAÇÃO/APROVAÇÃO DA BNC – FORMAÇÃO

A sociedade a todo momento se transforma e com ela novas demandas surgem. Delimitando o espaço dessas mudanças, a educação e a formação da mão de obra humana encontram-se num contexto de grandes exigências para que o sujeito seja o mais útil possível para atender aos ideais do sistema vigente.

A crise estrutural do capital que dissemina os ideais neoliberais, com o objetivo de conseguir formar um arsenal de forças produtivas e alimentar o sistema capitalista com ideais neo produtivistas, impõe que o conjunto de políticas educacionais destinadas à formação do sujeito (futuramente trabalhador e cooperador do sistema), seja o mais esvaziado e técnico possível. Diante desta realidade, mexer com a formação de “quem forma”, ou seja, a figura do professor, é o caminho mais eficaz para que esses ideais sejam garantidos. Segundo Oliveira e Silva (2019) “No que se refere à formação docente, duas exigências centrais se fazem presentes: o saber-fazer e a profissionalização. O professor precisa então possuir as “competências e habilidades” necessárias para formar o novo cidadão exigido pela sociedade globalizada.”.

As mudanças, ou melhor, o esvaziamento, dos currículos para a formação de professores configuram o retrocesso e o desmonte da educação pública, que sinaliza uma parte do todo, que representa a atual conjuntura nacional e internacional na qual se reflete a precarização dos serviços públicos, as diversas privatizações dentro de uma crise política, social, econômica e cultural que acaba se alinhando a crise estrutural do capital.

Por meio desta compreensão, relacionando o desmonte da formação humana à crise estrutural do capital, é possível fazer uma análise contextual do documento da BNC- Formação, condição para entendermos a realidade das políticas educacionais e para onde está caminhando a educação em nosso país, especialmente no que toca à formação dos professores que irão atuar na educação básica.

Para entendermos o contexto no qual o documento foi construído, é preciso se atentar a alguns pontos importantes. O primeiro ponto é identificar o meio e quando a proposta foi lançada. Em 13 de dezembro de 2018, o Ministério da Educação (MEC), envia ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a primeira versão da proposta de uma Base Nacional Comum para formação de professores, para ser analisada e posteriormente aprovada. A proposta em tramitação, após um ano, passou a ser Diretriz, ficando instituída a BNC-Formação, de acordo com a Resolução n. 2/2019 do CNE/CP de 20 de dezembro de 2019.

De acordo com Farias (2019, p. 159)

A publicização da Política Nacional de Formação de Professores se sucedeu em meio a escândalos de corrupção nos altos escalões da gestão pública; retrocessos nas regras de fiscalização do trabalho escravo; greves de professores; acidentes aéreos, entre outros acontecimentos que repercutiram sobre o governo ilegítimo instalado em 2016. A apresentação desta política neste contexto ressoou e se consolidou, para muitos, como uma cortina de fumaça política, uma aposta de que a importância da temática forneceria uma trégua na pressão social em torno do governo da época.

Destarte, pode-se definir esse contexto como um momento em que o País vivia e ainda vive um tempo de graves retrocessos de conquistas democráticas e imposição de políticas sem debate com a sociedade civil. (OLIVEIRA e SILVA, 2019). O processo do golpe jurídico político que ocasionou no impeachment da Dilma Rousseff, presidenta que antecedeu Michel Temer, apoiado pelo mesmo, sinaliza o jogo explícito de interesses envolvendo a repressão dos ideais democráticos. Ou seja, o governo do então Michel Temer, já começa “ilicitamente” e sem o mínimo respeito à democracia, e isso se refletiu nas políticas de seu governo, citando especificamente a política para formação de professores que institui a BNC Formação.

O segundo ponto é que a elaboração da base compromete a democracia e o direito de participação na elaboração desta política. O texto deste documento, que foi produzido durante a gestão do ex-presidente Michel Temer (MDB), no qual foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, foi posteriormente recolhido ainda no governo Temer. A base foi elaborada "às escondidas", sem a mínima participação dos mais interessados: os professores, as universidades, as entidades e Associações de educação, sociedade civil. Segundo Farias (2019, p.157) o processo de construção da BNC Formação se deu

[...]de maneira intempestiva e rompendo com processos coletivos de discussão e negociação legalmente constituídos, o que se materializou por interesses diversos, comprometendo aspectos e decisões democráticas, situação essa que é evidenciada, por exemplo, na própria elaboração e discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O terceiro ponto é a descontinuidade e rompimento dos currículos em vigência, visto que muitas instituições sequer tiveram condições de adaptar seus currículos às DCNs de 2015. A Resolução CNE/CP n. 02/2015 passou por um processo de discussão entre os anos de 2013 e 2014. Com apenas quatro anos de sua implementação, tempo insuficiente para a adaptação da mesma, o governo então lança uma outra proposta, diante de debates aligeirados, mudando de forma irresponsável a direção da formação de professores com a justificativa de que a novo documento se alinha às novas demandas contemporâneas e às novas proposições da BNCC (BRASIL, 2017)

A autoria desse documento é o quarto ponto a ser identificado para a compreensão não só do contexto, mas também dos interesses que estão por trás dessa construção. A composição do grupo de autores se dá por seis integrantes: Fernando Luiz Abrucio, Guiomar Namor Mello, Maria Alice Carraturi Pereira, Catarina Ianni Sagatto, Bruna Henrique Caruso, Lara Elen Ramos Simielli e como colaboradores, Bahij Amin Aur, Caroline Tavares da Silva e Francisco Aparecido Cordão. Tais autores, segundo Freitas (2019, p. 161) “registram trajetórias marcadas por atuação na área da administração, da educação à distância e no setor empresarial e educacional privado”. Ou seja, é possível perceber a influência do setor privado neste constructo para valorizar a formação aligeirada oferecida nas instituições privadas de ensino à distância, que de certa forma exime a responsabilidade do Estado em oferecer a formação de qualidade a nível superior nas licenciaturas, e o engrandecimento do setor empresarial.

O quinto ponto diz respeito ao direito à autonomia por parte das universidades, que é ferido por essa base. A atual resolução atinge duramente a autonomia das instituições universitárias quanto às suas propostas curriculares, entendendo que esta resolução é muito mais impositiva do que a 02/2015 e, constituindo-se como um verdadeiro retrocesso em relação à de 2015, ao banir das diretrizes a formação continuada e valorização dos profissionais do magistério, numa perspectiva que se tinha de tratar as diretrizes curriculares como uma ampla política nacional de formação dos educadores. (LAVOURA; ALVES; JUNIOR, 2020)

2.2 OS PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS QUE FUNDAMENTAM A BNC - FORMAÇÃO

O artigo 62 da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) em seu §8º incluído pela Lei nº 13.415/2017, institui que “Os currículos dos cursos de

formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”(BRASIL,1996). O Artigo 12 desta última determina que:

Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular. (BRASIL, 2017)

A Base Nacional Comum Curricular é apresentada como um documento de caráter normativo que vem a definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos da educação básica devem desenvolver, em todas as etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2018, p.7)

A BNCC tem como base o princípio de educação desenvolvido através de competências que é definida “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p.8)

As palavras competências e habilidades podem ser consideradas palavras-chaves, ao pensar na Base Nacional Comum Curricular, pelo fato de que essas palavras aparecem notoriamente e de forma repetitiva reforçando o seu objetivo: “A formação para o fazer”.

Os conceitos de competências e habilidades que estão presentes na BNCC, fundamentam a elaboração das novas diretrizes para os cursos de formação de professores. A partir da Lei nº 13.415/2017, os currículos para os cursos de formação docente, terão obrigatoriamente como referência a Base Nacional Comum Curricular e todos os princípios e fundamentos. Sendo assim, a ideia de competências e habilidades da BNCC, também torna-se referência na Base Nacional Comum para formação de professores:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019, p.2)

O conceito de políticas educacionais de currículo, baseado na perspectiva de competências não é algo novo. Desde o final do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2002, as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da

Educação Básica eram imbuídas nessa concepção de formação para competências, em consonância com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002, que após anos de estudos e debates dos pesquisadores em educação, foi revogada pela resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (PIRES; CARDOSO, 2020, p.76).

No processo de construção de políticas públicas para educação e na elaboração das diretrizes curriculares para um país, o contexto vigente exerce de forma absoluta, influências que estão ligadas a interesses, conflitos e tensões no campo político, social e econômico. Assim,

A compreensão do modelo de educação baseada em competência é polissêmica, tanto no Brasil como nos países em que se tornou preceito fundamental das instituições educativas. São muitas as matrizes epistêmicas. Como conceito, é construção social e revela os interesses de quem utiliza as mais diversas políticas educativas pelo mundo. É no território de disputa curricular que conferimos sentido às formas de designar “o que os sujeitos precisam conhecer” e sob quais matizes. (ALBINO e SILVA, 2019, p.139)

Para pensar em políticas educacionais, bem como na política para formação de professores, é preciso considerar e refletir sobre o trajeto histórico percorrido e os princípios que fizeram emergir tais políticas. “Nesse processo histórico, é importante compreender quais os desdobramentos do modelo de educação por competências que a BNCC (2017) enseja, quando pensamos no aluno de educação básica no Brasil” (ALBINO; SILVA, 2019, p.141).

Na perspectiva de educação que a Base Nacional Comum Curricular apresenta, baseada em competências, é possível perceber seu interesse em controlar, manipular e mecanizar a educação. Na BNC - formação é possível identificar também essa dinâmica de controle, na instituição de competências gerais e específicas para formação de professores. Albino e Silva (2019, p.141) afirma que “o retorno ao modelo curricular por competências é visto com preocupação, por se consubstanciar em uma perspectiva reducionista do conhecimento a esquemas e modelos, em detrimento de um modo processual de compreensão curricular”.

2.3 A BNC - FORMAÇÃO E SUAS PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), também se pronunciou, logo que a proposta foi retomada e posta em discussão no Conselho Nacional de Educação, no ano de 2018, afirmando que “no apagar das luzes, o MEC mais uma vez coloca unilateralmente em destaque um novo documento sem qualquer escuta à comunidade

escolar, aos pesquisadores, às escolas e às universidades”. A ANPEd, posicionando-se contra a tal proposta, manifesta a preocupação com os rumos que a educação vem tomando, e como as políticas de formação docente vêm e serão afetadas com essas mudanças. Para a ANPEd,

A apresentação de uma Base Nacional para Formação de Professores é a melhor forma de não enfrentar os problemas reais da educação brasileira. Vemos um monstro emergir da lagoa, mais um, que nos tomará tempo e ampliará a neblina em torno dos problemas da educação brasileira que, de fato, podem e devem ser enfrentados.(ANPEd, 2018)

Tanto no texto da proposta, quanto na versão final instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, reitera-se a ideia de que com a implantação da base e com desempenho de “um bom professor” formado por competências, os problemas da educação brasileiras, em todas suas facetas seriam “magicamente” resolvidos, isentando cada vez mais a responsabilidade do Estado, sobrecarregando o professor, colocando o seu papel como o centro da resolução desses problemas. Pires e Cardoso (2020, p.78) afirmam que

O discurso de responsabilização docente quanto ao melhor desempenho dos alunos é presente em todo este documento é frequente na política educacional brasileira há décadas, configurando-se como uma tecnologia de governo neoliberal. Percebe-se que, a partir do argumento fundamentado em estudos e pesquisas internacionais, intenta-se dar legitimidade ao discurso, de forma que essa verdade é produzida e repetida para justificar a necessidade de reformas no currículo de formação.

As políticas para formação docente, do anterior ao atual governo, nos levam a compreender de fato, o objetivo da governança neoliberal e de como esta usa a educação para firmar seus princípios. Na resolução aprovada, a BNC-Formação, muito se usa o termo “valorização dos professores”, na tentativa de maquiagem seus reais interesses e alienar os docentes, usando a ideia de protagonismo em seu trabalho, para “salvar a educação”, e de maneira velada, compor a engrenagem que trabalha para obedecer e favorecer os ideais das classes dominante. Vejamos:

O teor salvacionista, de que basta o estabelecimento dessa BNC na forma como está posta, para que os problemas da educação brasileira sejam resolvidos, pretende formar uma subjetividade autorresponsável e seduzir o sujeito docente para a conformidade com a proposta. Isso está explícito também na contextualização dos pareceres em que se discorre sobre os desafios que o país enfrenta na carreira do magistério, como a escassez de licenciandos pelo desprestígio da profissão, estruturas curriculares de formação fragmentadas com formação abreviada e mostrando a evolução dos indicadores dos sistemas educacionais de dez países por meio de suas diretrizes curriculares (PIRES; CARDOSO, 2020, p.79).

De acordo com a citação acima, é possível notar também um ponto muito importante, que se configura na ideia da “participação” dos docentes, nos problemas enfrentados pelo o magistério relacionado mais à escassez da procura pelos os cursos de licenciatura, que pela falta de valorização e reconhecimento no país, sofre com o desprestígio. Nessa visão, o professor é considerado “herói e vilão da educação”. Se os índices vão mal, a responsabilidade é do professor e de sua formação, e para que os índices aumentem “só dependem” do esforço e competência de um bom professor”. Assim,

No contexto atual, uma Base de formação discente/docente ocupa lugar de receituário para solução dos problemas educacionais no Brasil. As razões econômicas disfarçadas de uma linguagem técnica e científica configuram a necessidade de reformulação da política educativa na perspectiva de qualidade, a partir de modulação de aprendizagem via controle e avaliação. (ALBINO e SILVA, 2019, p.150)

A proposta da BNC-Formação, se espelha em índices de países que vivem um contexto totalmente diferente do Brasil, e justificam a educação desses países através de bases curriculares que eles instituíram. De acordo com Albino e Silva (2019, p.146),

A proposta é justificada pelos baixos resultados das escolas brasileiras nos exames nacionais e internacionais, a baixa qualidade da formação docente, a importância da atuação do professor na determinação do desempenho dos alunos e a necessidade da implantação da BNCC. As principais mudanças contidas na versão preliminar da Base Nacional Comum da Formação de Professores (2018b) referem-se à formação inicial e continuada, à instituição de instrumentos e instâncias de avaliação e de certificação dos docentes e uma proposta de curso de Pedagogia.

Além de modificações gerais nos cursos de licenciatura e formação continuada, a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, traz modificações específicas para o curso de pedagogia. A saber:

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

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

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

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Na terceira versão da proposta da BNC formação, aparecia licenciatura em Pedagogia. Na versão homologada essa nomenclatura foi substituída por cursos para formação de professores multidisciplinares. No grupo II, as horas de aprofundamento são divididas para a

Formação para professores multidisciplinares da Educação Infantil e professores multidisciplinares dos anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, a perspectiva de formação e domínio amplo do pedagogo é fragmentada em áreas específicas para especialização de uma determinada área do conhecimento. De acordo com Pires e Cardoso (2020, p.86-87),

O desejo de fragmentar, descaracterizar e enfraquecer a identidade profissional do pedagogo parece emergir através dos termos escolhidos pelo documento para definir tal curso de licenciatura. Ainda que os documentos mencionem a intenção de salvar a formação de professores da fragmentação, propõem que se formem profissionais especialistas por etapa escolhida, alheios à compreensão de todo o complexo fenômeno educacional.

Além de fragmentar a formação do professor pedagogo em áreas específicas, a BNC-formação, determina o que ensinar e quais as temáticas que devem estar obrigatoriamente presentes nos currículos de formação docente, as quais se encontram majoritariamente alinhadas à BNCC (2017), ferindo o princípio da autonomia das universidades, bem como entrando em contradição com o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, princípio III presente no Art. 3º, na Lei 9.394/96, que define os princípios de ensino na educação Básica, uma vez que, não se há espaço para contribuições na construção das novas diretrizes para formação de professores que não seja a BNCC. De acordo com Guedes (2020, p.98) “[...]isso nos leva a inferir que, o estabelecimento da Base abre caminho para a imposição de uma política de regulação, engessamento e controle das instituições formadoras, dos professores e dos estudantes no seu processo de formação docente”. Pires e Cardoso (2020)

Essa proposta se ancora numa concepção de formação fragmentada e especializada do pedagogo, reduzindo o conhecimento deste a apenas parte do processo educativo, em detrimento de uma formação ampla e reflexiva que possibilite conhecimentos sobre todos os âmbitos da educação e a relação entre docência, pesquisa e extensão. (p.86)

Outro ponto a ser refletido é a ausência no texto da BNC - Formação da importância do tripé ensino, pesquisa e extensão, fatores indissociáveis para a formação completa dos professores. Por estar pautada apenas no “saber prático”, na ideia pragmatista de docência, a pesquisa e a extensão são postas de lado. A formação que deverá ser fundamentada em competências e habilidades pré estabelecidas, subestima a formação do professor pesquisador. A nova diretriz para formação de professores desconsidera o trabalho realizado dentro das universidades públicas que buscam sempre aliar as experiências de pesquisa e extensão na formação docente. A associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

(ANFOPE, 2019) afirma que o discurso feito pelo o professor Mozart Neves Ramos, atual membro do CNE, para justificar a elaboração e homologação da base,

Desconsiderou que é imprescindível a formação inicial e continuada em Universidades, conforme defendem a ANFOPE e o FORUMDIR, para elevar esta formação, visto que é nas universidades onde se materializa a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É na Universidade onde se exercita a autonomia pedagógica, didática. É na Universidade onde estão localizados os Centro de Educação que são responsáveis pela pesquisa científica, acadêmica para produzir conhecimentos na área das ciências da educação e das ciências pedagógicas. É na universidade onde a formação não está desarticulada de um projeto histórico de sociedade que busca a superação da desigualdade, da discriminação, da opressão, da violência e da miséria que toma grande parte de nossas crianças na escola pública.

Em nota, a ANFOPE divulgou o Manifesto em defesa da formação de professores, reforçando seu posicionamento contrário em relação à BNC- Formação e chamando de retrocesso a diretrizes que estão sendo pensadas para a formação de professores, evidenciando a fragmentação da formação e a retomada de concepções ultrapassadas, orientadas pela noção de competências e habilidades. Acrescenta ainda que serão danosos os impactos na carreira docente dada a lógica da reforma empresarial que orienta a proposta, como a instituição de avaliações e certificação para o ingresso e progressão na carreira (ANFOPE; FORUMDIR, 2018).

As avaliações de controle e a certificação para o ingresso e progresso no magistério, é mais um fator que revela o desejo do governo em controlar e manipular a educação usando a BNC-Formação como mais um instrumento para isso. A ANFOPE (2018) [...] acredita que formulação de políticas avaliação e monitoramento é uma forma de ampliar o controle sobre as instituições ferindo a autonomia universitária e comprometendo a diversidade de projetos de formação. Em suma,

A partir da análise dos documentos, observa-se que a BNC-Formação está nitidamente traçada por razões econômicas e imbuída de um discurso técnico e científico que constitui expertises para legitimar e produzir verdades com a finalidade de conduzir ao êxito o projeto neoliberal de sociedade. A forma aligeirada e com diminuta participação dos diversos atores da educação já revela a concepção de docente da proposta. (PIRES; CARDOSO, 2020, p.89)

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) exorta a participação de todos a resistir e rejeitar o desmonte que está sendo feito na educação. São anos de luta que estão sendo ignorados. é necessário o posicionamento e manifestação de todos, professores e estudantes da educação básica e do ensino superior, e os demais órgãos e profissionais que constituem a educação no país, “de forma a enfrentarmos e combatermos incansavelmente a tática do silenciamento, ocultamento e inversão que visa construir um

consenso em torno do abominável que é a destruição da educação pública, sua privatização e mercadorização” (ANFOPE,2019).

3 METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa utilizada para fundamentar a discussão presente neste estudo, é de abordagem qualitativa e de natureza bibliográfica e documental. Segundo Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009, p.06) “a pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica”. A pesquisa bibliográfica, segundo os autores, remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias. Já a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.06).

O documento ~~que~~ de referência para este estudo é a Base Nacional Curricular para Formação de Professores, especificamente o documento elaborado para formação inicial, instituído pela Resolução nº02/2019, sendo considerada a partir de sua aprovação, como as novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciaturas. Outro documento a ser analisado, é a Base Nacional Comum Curricular (2018), que serviu como referência principal para a elaboração dessa Resolução.

A bibliografia adotada está sustentada nas discussões de entidades como a Associação Nacional pela formação dos profissionais de educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Fórum Nacional dos Diretores de faculdades e centros de educação (FORUMDIR), a Lei 9.394/96, a Lei 13.415/2017, e autores como PIRES e CARDOSO(2020), ALBINO e SILVA(2019) e GUEDES(2020), também estão presentes e são citadas na fundamentação deste trabalho.

Segundo Gonsalves (2011, p.71), “ A realidade investigada seria, portanto, construída pela interação entre os sujeitos, pelas trocas que conferem significados às mutantes configurações sociais”. Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa é justamente através da investigação, análise e pesquisa, buscar compreender as implicações da BNC Formação na configuração dos cursos de licenciaturas, considerando a interação com a realidade atual das políticas para formação de professores.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 APRESENTAÇÃO DE DADOS: REVISÃO DA PROPOSTA DA BNCF

Partindo do principal documento pesquisado por este trabalho, a coleta de dados se deu por meio da revisão bibliográfica da Proposta para BNC, bem como a análise da própria BNC - Formação, em sua versão final.

O Ministério da Educação (MEC) elaborou, em 2018, a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, encaminhada ao Conselho Nacional da Educação (CNE), para análise e emissão de parecer e formulação da resolução regulamentando a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

A proposta elaborada ao CNE, é encontrada em formato de slide, onde faz uma síntese de maneira aligeirada acerca das ideias na qual pretendia-se fundamentar a BNCF. No primeiro tópico do slide da proposta, são apresentadas duas premissas, que servem como “fundamento inicial” para a elaboração da Base, que são:

1. A origem socioeconômica do aluno pode influir no desempenho escolar, mas pode ser compensada pela ação da escola;
2. Uma boa formação dos professores faz diferença significativa na aprendizagem. (MEC,2018).

Em seguida o documento lista, em forma de tópico, afirmações que representam o diagnóstico do atual cenário do sistema educacional, mas não faz referências acerca de como foi feito tal diagnóstico e quais as fontes usadas para coleta de dados.

- A aprendizagem dos alunos da educação básica é insuficiente
- Baixa qualidade da formação de professores
- Currículos da formação extensos, com pouco diálogo com a sala de aula
- Cursos teóricos sem aprofundamento na docência
- Estágios curriculares pouco efetivos e sem vinculação com as escolas. (MEC, 2018)

Em seguida, são apresentados os princípios que norteiam tal a construção da BNCF, na qual serão baseados na: Articulação entre União, Sistemas de ensino e Instituições formadoras; Colaboração entre instituições formadoras e redes ou escolas de educação básica; BNCC da Educação Básica como tema unificador da política; Visão sistêmica para a Formação de Professores; Formação com foco na prática da sala de aula; Conhecimento

pedagógico do conteúdo; Criatividade e Inovação; Formação integral – competências, habilidades e valores (MEC, 2018).

O plano de trabalho, que apresenta o planejamento da construção da Base, é apresentado na proposta em sete (7) fases, até chegar a versão final do documento (Figura 1).

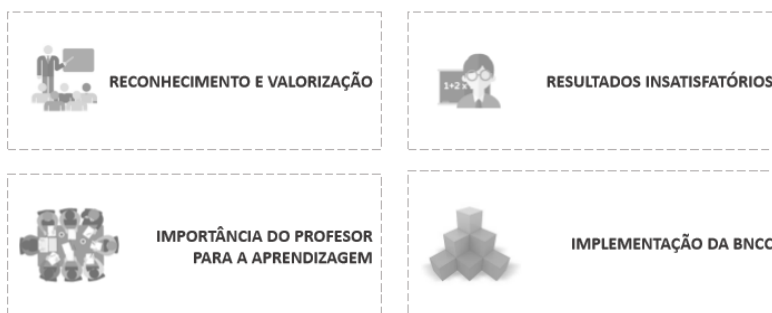
FIGURA 1: PLANO DE TRABALHO (MEC, 2018)



proposta traça também através de tópicos e ilustrações, a estrutura da BNC da Formação, sendo mencionada a Justificativa (Figura 2); o Estado da Arte, dividido em dois pontos: Contexto nacional Contexto internacional; Visão Sistêmica da Formação de Professores (Figura 3); Matriz de Competências (Figura 4); Limites e Indicações.

FIGURA 2: JUSTIFICATIVA (MEC,2018)

Justificativa |



MINISTÉRIO DA



FIGURA 3: VISÃO SISTÊMICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (MEC,2018)

Visão Sistêmica |



MINISTÉRIO DA

EDUCAÇÃO



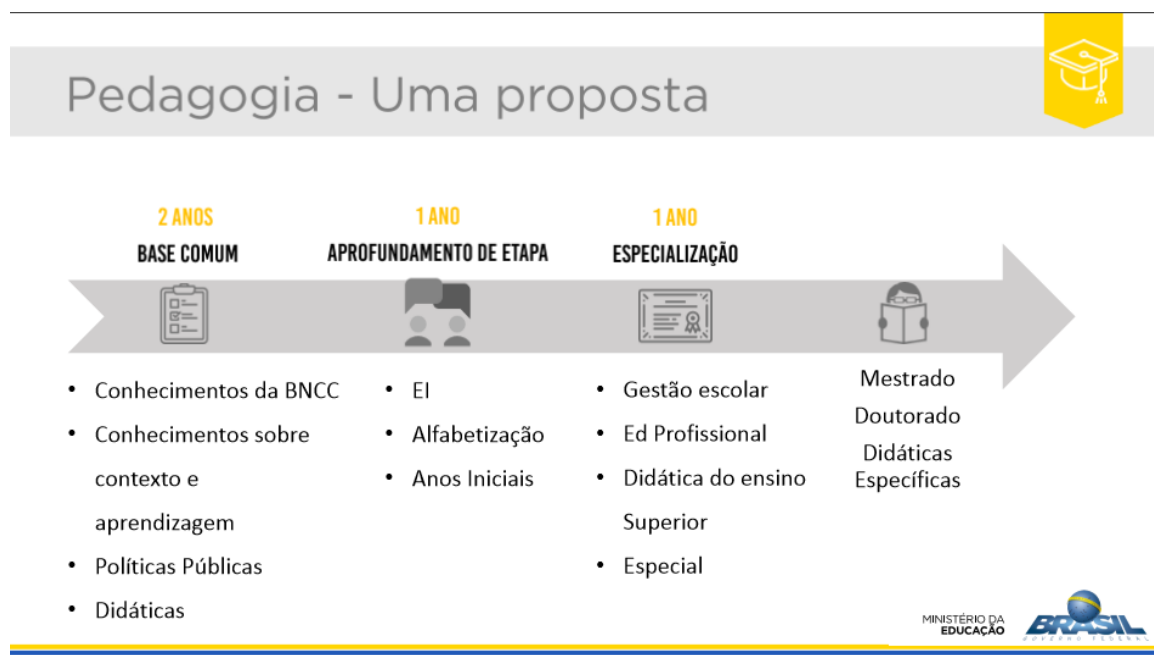
FIGURA 4: MATRIZ DE COMPETÊNCIAS (MEC,2018)

Matriz de Competências I



A proposta dedica uma seção especial para apresentar uma proposta específica para o curso de pedagogia, onde expõe superficialmente as “novas ideias” para este curso. A proposta é dividida em três etapas: 2 anos para desenvolver os conteúdos base do curso, 1 ano para aprofundamento e 1 ano para especialização, ou seja, traz explicitamente uma fragmentação do curso em termos de duração e formação.

FIGURA 5: PROPOSTA PARA O CURSO DE PEDAGOGIA (MEC, 2018)



O Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, homologado pela Portaria MEC nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019, publicada no DOU de 20 de dezembro de 2019, Seção 1, pág. 142, torna a proposta da BNCF a nova resolução que regulamenta as diretrizes para os cursos de licenciatura.

O § 8º do art. 62 da LDBEN estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica); A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC - Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente e requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores. Tais competências aparecem listadas em uma tabela (Quadro1) anexa no final do documento.

QUADRO 1 - COMPETÊNCIAS DOCENTE (BRASIL,2019)

Competências Gerais Docente
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como

recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Como traçado na proposta apresentada ao CNE em 2018, a Resolução apresenta as competências específicas que se referem às três dimensões intituladas como *Conhecimento profissional, Prática Profissional e engajamento profissional*, na qual se fundamentam a

ação docente segundo a proposta. As competências específicas são estabelecidas no documento e apresentadas em formato de quadro, também em anexo no documento, dividida em três partes, especificando cada dimensão e suas respectivas competências.

QUADRO 2 - COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DOCENTES (BRASIL,2019)

1. CONHECIMENTO PROFISSIONAL	2. PRÁTICA PROFISSIONAL	3. ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender 1
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade

Cada dimensão possui competências específicas e habilidades pré estabelecidas para cada uma delas, na qual o professor “ideal” deve desenvolver.

4.3 ANÁLISE DE DADOS

Diante das informações coletadas por meio da revisão da Proposta da BNC - Formação e a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de Dezembro de 2019, é possível identificar pontos importantes para análise da Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores aprovada pelo Conselho Nacional de Educação para regulamentar os cursos de Licenciatura.

Inicialmente, como foi citado no tópico anterior, antes de ser construída a BNCF - Formação, foi apresentado “um rascunho” chamado de proposta inicial para a elaboração do documento. A proposta apresentava a premissa que se fundamentava em Evidências, mostrando que, entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos (OCDE) (BRASIL,2018). Neste sentido,

O documento segue apresentando dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para afirmar que a qualidade dos professores é o fator mais importante para explicar o desempenho dos alunos. Chamamos a atenção para o fato de que para o documento este não é um dos fatores mais relevantes, ele é o fator mais importante. Afirmações semelhantes estão presentes em diversos trechos da BNCFP e, desta forma, responsabilizam absurda e irresponsavelmente os docentes pelo desempenho dos alunos (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2019, p.11).

Partindo do pressuposto de que a educação do país está defasada e que um professor competente é capaz de superar todos os problemas que circundam o ambiente escolar, a proposta para a Base apresenta um plano de trabalho que traça os passos que foram dados até a versão final do documento. Nesse plano, informa-se que foram feitas “consultas com especialistas” para as tomadas de decisões. Entretanto, quem fez parte desse grupo de especialistas? As entidades, Universidades, professores e os demais profissionais da educação, foram silenciados e não fizeram parte desse grupo de “especialistas”. Foram desconsiderados e excluídos de participarem do debate da construção do documento.

Os participantes da elaboração da BNC - Formação de Professores fazem parte de um grupo seletivo de empresários no ramo educacional, o que revela o jogo de interesses, ao interferir diretamente na formação de professores. Conforme uma das notas emitidas pela ANFOPE, em 24 de setembro de 2019, o CNE aprova de fato uma reforma empresarial no campo na formação de professores. Evidencia-se que tais setores, os mesmos que implantaram a BNCC, querem também consolidar um currículo obrigatório e homogêneo, que

rebaixam a capacidade teórica dos estudantes, descaracterizando e rebaixando sua formação, e assim comprometer a formação das crianças e jovens brasileiros.

Entretanto, nas justificativas apresentadas baseadas no discurso da valorização e reconhecimento do professor, da importância do professor para aprendizagem, dos resultados insatisfatórios, e da defesa em alinhar a BNCC à formação de professores, a proposta apresenta uma visão sistêmica da formação de professores que envolvem processos de avaliação para a formação inicial e continuada, apresentando inclusive os termos “ENADE da licenciaturas” e “Provas para Ingresso”. Fica claro aí, a ideia de controle e monitoramento do professor, tornando o professor um mero instrumento, objeto para alcançar os objetivos da reforma empresarial na educação.

A área da Pedagogia, é o curso mais afetado pode-se dizer. A base apresenta uma nova configuração para o curso. O curso é fragmentado em três etapas, onde os dois primeiros anos se resumem ao conhecimento da BNCC, políticas públicas e didáticas. Os estudantes terão um ano para se aprofundar em uma das três opções: Educação Infantil, Alfabetização, Anos iniciais e um ano para se especializar em Gestão escolar, Educação Profissional, Didática do ensino Superior, Educação Especial. Esse processo de divisão em etapas, onde os estudantes serão obrigados a escolher apenas uma área para aprofundamento e especialização, limita o conhecimento do professor pedagogo. Os conteúdos dos primeiros dois anos são limitados, vazios e empobrecidos, limitando-se às técnicas e ao conhecimento da BNCC, desconsiderando as demais temáticas que fundamentam o processo de ensino e aprendizagem.

A ideia de formação por competências ganha força e forma na versão final do documento. São competências pensadas e sintonizadas com a BNC e encontram-se todas definidas de acordo com as três dimensões estabelecidas: Conhecimento profissional, Prática profissional, Engajamento profissional. Pensar na formação do professor por competências pré estabelecidas em currículo, representa mais uma vez a ideia de controle e esvaziamento do trabalho e formação do professor.

As competências representam aquilo que se espera que os professores aprendam em sua formação, de maneira controlada pelas ideias dos reformadores empresariais atuantes no campo da educação, na qual seu objetivo é empobrecer a formação não só a política de formação de professores, mas também rebaixar e fragilizar as políticas educacionais como um todo, favorecendo para alienação dos sujeitos numa sociedade regida pelo capitalismo e desigualdades.

5 CONCLUSÃO

Tratar sobre formação de professores é um tema muito pertinente para todos os cursos de licenciatura, inclusive e em especial para o curso de Pedagogia. Através da compreensão dos princípios da formação de professores, conseguimos ter fundamentos para compreender os processos de formação do sistema educacional do país.

Nos últimos tempos, tem sido muito discutida a organização das diretrizes e legislação que regem a formação de professores, relacionando os resultados dessa formação à qualidade da educação básica. Sabe-se que para atingir bons resultados na educação é preciso toda uma organização e definição clara de objetivos. Essa organização está relacionada a fatores decisivos que servem como base para alcançar os objetivos esperados, dentre esses fatores podemos citar investimentos, financiamentos e políticas que deem suporte para a organização da educação.

A formação de professores está estreitamente ligada à qualidade da educação de um país. Desse modo, a forma como são pensadas as políticas para formação de professores influenciam diretamente na sistematização dessa educação. A Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores, traz mudanças drásticas nos princípios da educação brasileira e modifica a finalidade constitucional da educação. A BNC - Formação, documento apresentado como uma proposta para formação de professores da educação básica em dezembro de 2018, deu origem a resolução do CNE nº 02, aprovada em dezembro de 2019, onde são listadas competências gerais e específicas e habilidades que devem ser desenvolvidas pelo professor. A ideia de competência é reducionista, vazia e metódica que limita o professor ao currículo de formação preestabelecido por terceiros.

Discutir sobre a política para formação de professores, mais especificamente, a BNC-Formação, é de grande relevância diante do atual cenário educacional, político, social e econômico do nosso país, pois esse documento carrega as ideias e princípios que expressam interesses políticos do atual governo e que, como já salientamos na introdução, comprometem o valor e a importância de uma educação completa, crítica e reflexiva.

Um ponto muito importante a ser refletido e que é apresentado na BNC - Formação é a super responsabilização dos professores em relação ao atual/suposto fracasso e ao suposto futuro sucesso da educação. A BNCF defende uma ideia baseada na sobrecarga da responsabilidade do professor em controlar e dar conta de todos os problemas e variantes enfrentados na sala de aula, eximindo de certa forma, o papel de outros responsáveis pela educação e tudo que nela está ligado de maneira geral.

Na BNC - Formação, acredita-se que o professor, desenvolvendo as competências e habilidades por ela definidas e baseando-se nas competências e habilidades da BNCC da educação básica, será capaz de superar as desigualdades socioeducacionais do país. A discussão acerca desse documento, visa trazer uma reflexão crítica sobre o que está se fazendo da educação e na formação dos professores. Entendemos que é preciso resistir às imposições despreocupadas que desmerecem, desqualificam, descaracterizam a formação e profissionalização de professores e que ocultam, anulam, desconstroem anos de lutas e conquistas na história da educação.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira. **BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 11/05/2021

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO(ANPEd) *org*. **Nota sobre a Base Nacional Comum para formação de professores**. 21/12/2018. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-sobre-base-nacional-comum-para-formacao-de-professores>. Acesso em 14/05/2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Base Nacional Comum para formação de professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO):** ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. Salvador. 24/11/2019. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf> . Acesso em: 11 de maio de 2021

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO(ANFOPE); FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES, CENTROS DE EDUCAÇÃO E EQUIVALENTE DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS(FORUMDIR). **Manifesto em defesa da formação de professores**.14/12/2018. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/12/NOTA_FORMA%C3%87%C3%83O_PROFESSORES-Anfope-Forumdir.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2021

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília-DF:MEC/ Consed/Undime, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13/05/2021

BRASIL. LEI 9.394/96, de 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília-DF,1996. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm > Acesso em 13/05/2021

BRASIL. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece **as diretrizes e bases da educação nacional**, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília-DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 13/05/2021

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília-DF, 20 de dez. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13/05/2021

GUEDES, Marilde Queiroz. **Política de formação docente: as novas diretrizes e base nacional comum instituídas**. [S.I.], Sul-Sul, Revista de ciências humanas e sociais, p.82-103. [2020?]. Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/politica-de-formacao-docente-novas-diretrizes-e-base-nacional-comum-instituidas/>. Acesso em: 13/05/2021

FARIAS, Maria Sabino de Farias. **O discurso curricular da proposta para BNC da Formação de Professores da Educação Básica**.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP; Editora Alínea, 2011. 5º ed.

LAVOURA, Tiago Nicola. ALVES, Melina Silva. JUNIOR, Cláudio de Lira Santos. **Política de Formação de Professores e destruição das forças produtivas: BNC-Formação em debate**. Revista Práxis Educacional, Bahia-Brasil, v 16, n.37, Edição especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405/4720>. Acesso em: 19/09/2021

OLIVEIRA, Sonia Maria Soares de. SILVA, Carlos Diogo Mendonça da. **Formação de Professores em tempos de retrocesso: O que dizem os documentos oficiais?** Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68637>. Acesso em: 10/11/2021 12:38

PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Livia de Rezende. **BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo**. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/articulo/view/1463>. Acesso em 13/05/2021

RODRIGUES, Larissa Zacan. PEREIRA, Beatriz. MOHR, Adriana. **O documento “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez razões para temer e contestar a BNCFP**. Revista Brasileira de Pesquisa em educação em Ciências. Janeiro de 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205/15250>. Acesso em: 12/09/2021

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 - Número I - Julho de 2009. Disponível em: https://siposg.furg.br/selecao/download/1123/pesquisa_documental.pdf. Acesso em 20/06/2021.

DIREITO E LINGUAGEM ARGUMENTATIVA: UMA ANÁLISE CONSTRUTIVA

Laudiana Andriola de Aquino³

Maria Olímpia Ferreira Bandeira da Silva

RESUMO

A sociedade vivencia um cenário que admite a participação do ser humano na vida em sociedade, sendo a comunicação um fator imprescindível para que ocorra a interação e harmonia nas relações sociais, tornando-se um instrumento importante para que o indivíduo exerça seus direitos na luta pela conquista de sua auto-realização e convivência harmônica quanto ao bem-estar coletivo. O objetivo do estudo é discorrer sobre a relação entre direito e linguagem argumentativa no contexto social. A metodologia empregada trata de uma pesquisa bibliográfica de natureza exploratória. Os resultados apontam que há necessidade de se adotar no meio social ações que contribuam para o fortalecimento das relações sociais como instrumento que possibilite o entendimento dos valores morais na sociedade, sendo relevante fazer uma ponte entre direito e linguagem, visto que o direito reconhece e consolida todo processo de relações entre os indivíduos para que haja uma comunicação aberta. Portanto, torna-se visível que o direito tem influência positiva e educativa no processo da comunicação, tendo o poder de moldar a opinião, através dos argumentos conduzidos pelo sujeito, refletindo de modo positivo na conduta do indivíduo que convive em uma sociedade com múltiplos discursos.

Palavras-chave: Sociedade e direito. Direito e influência na linguagem. Discurso. Argumento e contra-argumento.

1 INTRODUÇÃO

É importante resgatar a ideia de que o direito tem uma função ampla no contexto social, partindo do princípio da organização da sociedade, na tentativa de manter sua

³ Docente e pesquisadora científica. Área de concentração: literatura, linguística, discurso, ciências das religiões. Especialista em Língua Portuguesa pela UFPB. E-mail: laudianaandriola2024@gmail.com

funcionalidade e evitar conflitos que venham a limitar ou impedir que ocorra uma interação entre os indivíduos que constantemente se relacionam com o próximo em busca da realização de seus objetivos, sendo essa condição manifestada através do uso da linguagem, discurso e comunicação.

Dessa forma, a relação direta entre direito e linguagem nos leva a acreditar que o direito é fruto de uma realidade social, que envolvem pessoas com interesses, intenções, conflitos, realizações, concordância, discordância etc. Cuida-se de analisar que a inter-relação do direito com a linguagem é possível, visto que permite que ocorra a realização de um diálogo harmonioso, bem com igualdade nas relações sociais, visto que ao interagir com pessoas, a comunicação passa a ser um instrumento valioso, quando bem utilizada, flui de modo positivo, caso contrário promove conflitos de cunho negativo.

Nesse sentido, a sociedade atual passa por impasses devido à falta de entendimento acerca das possíveis relações existente entre o direito e linguagem, salientando que é um instrumento que regula a vida em sociedade, de modo que o homem não vive sem interagir com o outro, e essa interação se consegue através do uso da linguagem, assim, todos têm o direito de se manifestar de forma verbal e não-verbal, sendo a fala e/ou discurso representados em toda e qualquer situação, e a escrita como complemento para determinadas situações impostas pelo homem.

Ademais, torna-se relevante adentrar em situações que leva o processo da comunicação a passar por bloqueios devido à falta de conhecimento ou entendimento do real sentido das coisas, onde essa continuidade pode ser resgatada a partir das relações sociais, onde as vozes devem ser escutadas dando espaço a um amplo discurso que permite o indivíduo falar, calar e até mesmo contra argumentar sobre determinado assunto de interesse social.

Diante da amplitude da linguagem, Castro (2016) esclarece que existe uma diferença entre linguagem conceitual e simbólica, sendo necessário compreender que estas se caracterizam por analogias e por metáforas, realizando como imaginário social. É inerente, também, aos mitos, à religião, à poesia, ao romance, ao teatro, à emoção, à afetividade, à memória e a imaginação, podendo criar um mundo diferente, análogo ao real, mas nem sempre, ao focalizar um futuro ou passado possíveis., enquanto que a linguagem conceitual é voltada à filosofia e às ciências, buscando-se evitar analogia e as metáforas, bem como o uso de palavras carregadas de múltiplos sentidos.

Diante do exposto, a questão norteadora da pesquisa é: quais as possibilidades de se construir um discurso envolvendo direito e linguagem no processo da comunicação?

Para tanto, o objetivo da pesquisa é: discorrer o processo comunicativo envolvendo direito e a linguagem argumentativa como algo essencial para a efetivação do discurso.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 DIREITO E LINGUAGEM: RELAÇÕES INTRÍNSECAS

Importa enfatizar inicialmente que uma grande contribuição tem sido discutida e reconhecida no campo da linguagem que permeia toda sociedade como forma de propagar o conhecimento e estabelecer uma relação natural e acentuada com o próximo, assim, essa ideia vai ao encontro do processo da comunicação e relações sociais, que é um direito a ser conquistado em prol de uma sociedade democrática, reforçando sua importância ao considerar a liberdade de expressão, de opinião, de falar e ser ouvido.

Sobre esse cenário, importa enfatizar que desde o século passado se tem uma demonstração sobre o aparecimento e desenvolvimento de duas ciências da linguagem - a Linguística, ciência da linguagem verbal, e a Semiótica, ciência de toda e qualquer linguagem, sendo interessante expor que diante dessa diversidade de linguagem é possível diagnosticar com bastante precisão que existe a linguagem verbal, veículo de conceitos e articulada no aparelho fonador, e que, no Ocidente, teve uma tradução visual alfabética chamada “linguagem escrita”, ao mesmo tempo em que se reconhece a existência de outras linguagens que traduzem sistemas sociais e históricos de representação do mundo(COSTA, 2016).

Diante da amplitude da linguagem, falar em linguagem não é algo tão simples como parece, por essa razão é importante adotar certo cuidado com relação a seu uso, muitos fazem menção a “linguagens”, como esclarece Costa (2016) devido sua amplitude de sentidos.

Insta considerar que, como o uso da linguagem se dá em qualquer espaço de poder, o acesso a esse universo não é franqueado a qualquer um, de modo que é preciso adotar uma linguagem para interagir com o próximo, quer seja, falada, escrita, gesticulada etc. sendo uma poderosa forma de expressão muito usada pelo homem, independente do lugar, por ter consciência da importância do grupo de que fazem parte desse universo que permite a comunicação, privilégio dos pertencem ao mundo social, educacional, religioso e jurídico (COSTA, 2016).

2.2 POSSIBILIDADES DE UM DISCURSO EFETIVO ENTRE OS INTERLOCUTORES

Quando se fala sobre um discurso efetivo, essa colocação remete ao entendimento do poder discursivo, que na concepção de Foucault (2012) traduz um conceito amplo, visto que não é como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo, grupo ou classe, mas como algo que circula e só funciona em cadeia, exercendo-se em rede.

É plausível perceber que diante das possibilidades do discurso como ferramenta de comunicação, é possível encontrar quem defenda que não é algo unitário e global, e sim formas heterogêneas, em constante transformação, que não é uma coisa em si, mas sim um conjunto de práticas sociais que pressupõe relações em diversos pontos e lugares da rede social.

Nesse sentido, Foucault (2012) esclarece que o discurso exerce um poder surpreendente nas relações sociais, tendo em vista a concepção de que não é somente aquilo que traduz as lutas dos sistemas de dominação, mas é a coisa pela qual, por meio da qual e através da qual se luta, o discurso é o poder a ser tomado.

Como visto na figura 1, os interlocutores interagem em busca da comunicação.

FIGURA 1- DISCURSO EFETIVO ENTRE OS INTERLOCUTORES



Fonte: Google, 2023.

Ao correlacionar direito e linguagem, levando essa ideia para o campo jurídico, grandes são os desafios dos usuários da linguagem na tentativa de tornar o discurso simples ou jurídico (esse poder real) do entendimento coletivo, favorecendo toda uma sociedade e não um pequeno grupo, pois o que importa é a continuidade de sentido das ideias que se pretende transmitir, assim, desenvolver a simplicidade é, pois, uma das formas de assegurar a existência individual do homem e também legitimar o Direito a partir da determinação e do respeito por sua natureza humana e igualitária (FOCAULT, 2012).

Os estudiosos da área de linguagem esclarecem que quando se fala em linguagem, é possível se pensar em discurso, tendo em vista que o discurso é uma construção feita pela linguagem, que deve se moldar independente de ser um discurso simples ou jurídico, diante dessa visão é preciso entender na explanação de Travaglia (1996) que o discurso é toda atividade que o indivíduo exerce em função da comunicação em situação dialógica.

Vale enfatizar que o discurso proferido pelos interlocutores é algo pessoal e valioso, tornando-se eficaz quando a mensagem transmitida é entendida pelos interlocutores. A figura 2 é um reflexo do discurso no contexto da comunicação, independente de ser um discurso simples ou jurídico, o que vale é o discurso, o poder que ele exerce na linguagem.

FIGURA 2 – LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO/MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS



Fonte: Google, 2023.

Ao considerar que linguagem e comunicação são dois termos presentes em nosso cotidiano o tempo todo, com mais significados do que podemos imaginar, uma abordagem estritamente linguística não dá conta do estudo da diversidade de signos que podem estar envolvidos na elaboração da mensagem, sobre essa questão Machado (2012) acrescenta que o mundo da comunicação excede os limites da linguagem verbal e que, paradoxalmente, a linguagem fundada na palavra é o mais fértil modelo para sistemas de linguagens de outra natureza, se coloca como problema para a análise semiótica.

Muito se discute que o estudo da semiótica do texto tem a função de descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz, de modo que o texto é examinado não só na sua estrutura interna, bem como no contexto sócio-histórico que o envolve, sendo possível revelar os ideais e as concepções de um grupo social de determinada época (MACHADO, 2012).

2.3 O CENÁRIO DAS FUNÇÕES DA LINGUAGEM NO CONTEXTO DO DIREITO À COMUNICAÇÃO

É importante enfatizar que o termo “funções da linguagem” é discutido considerando o sentido do vocábulo “função”, permitindo se pensar no primeiro momento que trata de uma ferramenta que permite a transmissão da informação de um indivíduo a outro ou de uma geração a outra (MARTELOTTA, 2008).

De acordo com Martelotta (2008), muitos questionamentos surgem partindo da ideia de que se a linguagem apresenta diferentes funções, associadas a comportamentos enraizados na vida social que transcendem a mera transmissão de informações, como delimitar essas funções? Esses questionamentos levam a várias respostas, especialmente a do linguísta Jakobson, que defende a linguagem como uma variedade de funções, onde se deve levar em conta algumas elementos constitutivos partindo do remetente e destinatário, salientando que para que ocorra a comunicação é necessário que se preencha algumas condições relacionadas ao contexto apreensível pelo destinatário.

Entende-se que o contexto é relacionado com o conteúdo referencial da mensagem, que na concepção de Martellota (2008), diz respeito às informações que fazem referência à realidade biossocial do indivíduo evidenciada na mensagem transmitida, abrangendo todas as informações relacionadas às condições de produção da mensagem.

Essa realidade nos leva a pensar no código, visto que esse elemento é fundamental para que ocorra o entendimento da informação, podendo se pensar no conjunto de sinais ou signos convencionados para promover a comunicação entre pessoas (MARTELOTTA, 2008).

Jakobson assinala que são códigos as línguas faladas no mundo como o português ou italiano, da mesma forma que as correspondentes escritas, vale destacar que dentre os códigos mais usadas estão os gestos, que permitem compreender a mensagem, ainda nesse contexto, é relevante apontar o canal ou contato físico na troca de informações (MARTELOTTA, 2008).

Muito se discute que é preciso um contato ou canal físico entre remetente e destinatário na troca de informações, sendo o canal um meio fundamental para a transmissão da mensagem, envolvendo a linguagem verbal em presença ou à distância, assim sendo, o linguísta Jakobson reforça a importância dos elementos constitutivos partindo de seis funções da linguagem, quais sejam: função referencial, função emotiva, função conativa, função fática, função metalinguística e função poética (MARTELOTTA, 2008).

Torna-se imprescindível que o sujeito usuário da linguagem conheça todos os elementos constitutivos do ato da comunicação, visto que são ferramentas que garantem um

discurso plausível, salientando que são variedades de funções que permeiam no âmbito social, e que muitas vezes são desconhecidos pelo próprio usuário, no entanto, é um direito natural fazer uso dessas funções, cada uma centrada no contexto em que está situado o interlocutor, a função referencial, por exemplo, está preocupada em transmitir conhecimentos com relação a pessoas, objetos ou acontecimentos (JAKOBSON, 1971).

Já a função metalinguística, de acordo com Jakobson, usa a linguagem para se referir à própria linguagem, sendo essa função é centrada no código e justificada pelo fato de os seres humanos utilizarem essa função da linguagem para se referir não somente à realidade biossocial, bem como aos aspectos relacionados ao código ou a linguagem usada para esse fim acontecimentos (JAKOBSON, 1971).

Insta considerar que a função fática, na visão de Jakobson (1971), é caracterizada por iniciar, prolongar ou terminar um ato de comunicação, centra-se no canal, visto que não visa propriamente a comunicação, mas ao fim do contato, sendo esse tipo de comunicação muito presente no dia a dia dos indivíduos como o uso constante do alô, no telefone.

Como mencionado e exemplificado acima, as funções da linguagem usadas no contexto adequado fazem a diferença nas relações social, exercendo influência positiva quanto ao entendimento da mensagem, considerando que no cotidiano, a linguagem por ser qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos se manifesta através de argumento e contra-argumentos.

Nessa perspectiva, é preciso salientar que a argumentação e contra-argumentação é um processo histórico em que se quebravam os tabus de verdades absolutas, entendendo estas como construções sociodiscursivas influenciadas por várias estratégias argumentativas, manifestadas a partir de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc. passou-se a priorizar a análise dos argumentos que, nesse momento, passavam, então, a poderem ser refutados/contra-argumentados.

Muito se discute que surge a arte de convencer, persuadir através de argumentos selecionados, expostos e defendidos na aceitação de um grupo alvo, ideia mais adequada e/ou mais convincente, mas ciente de que pode ser refutada, onde os argumentos são os raciocínios que se destinam a persuadir, isto é, a convencer ou a comover, ambos meios igualmente válidos de levar a aceitar uma determinada tese, logo, pode-se dizer que a partir desse momento a sociedade deixa de se apropriar de verdades “ditas” absolutas e começa a inserir “ideias” que podem ser contra ditas (FIORIN, 2017).

Nesse sentido, Leitão (2015) reforça que para tratar do ponto de vista discursivo, a presença do contra-argumento traz para o discurso uma dimensão de alteridade indispensável

à ocorrência da argumentação, ressaltando que quem contra-argumenta pretende sempre invalidar as ideias de outrem, uma vez que busca ideias contrárias as então expostas.

Para tanto, ao se mencionar essas ideias, o referido autor deixa claro que as mesmas podem estar explícitas no texto ou serem inferidas a partir de sua leitura, condição básica para estabelecer opinião acerca de determinado assunto e para fortalecer o argumento já materialmente expresso ou subentendido em certo contexto (LEITÃO, 2015).

Insta considerar que é por meio da argumentação e contra-argumentação que o interlocutor será convencido ou não da tese selecionada pelo escritor, tendo em vista que para que a tese e/ou argumento, seja aceitável e visto como forte, é necessário que o outro ponto de vista, o contra-argumento, tenha uma força menor ou não seja aceitável fraco, a fim de validar o que se defende, convencendo o leitor, no entanto, ainda é notório que se o contra-argumento for mais persuasivo, ou seja, forte, perde-se a tese, comprovando-se que os argumentos elegidos não são suficientemente fortes ou convincentes pelos usuários da linguagem (LEITÃO, 2015).

Logo, é aceitável a ideia de que o direito e a linguagem argumentativa caminham na mesma direção para que ocorra a construção das relações intrínsecas entre os interlocutores e a promoção de um discurso efetivo, considerando o cenário amplo das funções da linguagem no contexto da comunicação. Ao resgatar a ideia de que o direito tem uma função ampla no contexto social, partindo do princípio da organização da sociedade, muitas possibilidades surgem na tentativa de manter a funcionalidade da linguagem, evitando conflitos que venham a limitar ou impedir que ocorra uma interação entre os indivíduos que constantemente se relacionam com o próximo em busca da realização de seus objetivos, sendo essa condição manifestada através do uso da linguagem, discurso e comunicação.

Diante desse cenário, vozes dialogam na construção da coerência e sentido da comunicação. A figura 3 demonstra essa interação entre os interlocutores.

FIGURA 3 – VOZES DISCURSIVAS/SOCIAIS



Fonte: Google, 2023.

Para encerrar a discussão sobre direito e linguagem argumentativa, a teoria de Bakhtin (1997) é clara ao considerar que diante da linguagem como discurso, é inerente reconhecer sua dialogicidade interna, bem como sua dinamicidade, isso significa que a língua deve ser vivida em sua integridade concreta e viva, uma vez que trata de uma arquitetura de vozes discursivas/sociais que dão vez à construção do sentido.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término da pesquisa, os resultados apontam que há necessidade de se adotar no meio social um método que contribua para o fortalecimento das relações sociais a partir do uso da linguagem e suas funções como instrumento que possibilite o entendimento dos valores morais na sociedade, sendo relevante fazer uma ponte entre direito e linguagem, visto que o direito consolida todo processo de relações entre os indivíduos para que haja uma comunicação aberta, refletindo de modo positivo na conduta do indivíduo que convive em uma sociedade com múltiplos discursos.

Portanto, torna-se visível que o direito tem forte influência no contexto socioeducativo, tendo o poder de promover e consolidar garantias, bem como moldar atitudes e valores, que são adquiridos nas relações entre pessoas que se comunicam o tempo todo, usando a fala, a opinião, o argumento, o contra-argumento, tendo a consciência de que a linguagem muitas vezes acompanhada de um discurso próprio para manifestar seus interesses, considerando que frente às necessidades de convivência e interação com o próximo, recorrer a uma mensagem e/ou argumento coerente e bem pronunciado favorece o êxito nas relações sociais e interação com o próximo.

REFERÊNCIAS

Bakhtin, **Dialogismo e Construção do Sentido**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.

CASTRO, L. A. de. **Direito e Linguagem**. Disponível em: <http://www.uff.br/direito/index.php?option=com_content&view=article&id=22%3Adireito-e-linguagem&catid=2&Itemid=14>. Acesso em: 03 JAN. 2023.

COSTA, M. D. **A Comunicação e o Acesso à Justiça**. R. CEJ, Brasília, n. 22, p. 13-19, jul./set. 2016.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FOUCAULT, M. A. **Ordem do Discurso**. 19. ed. São Paulo. Loyola, 2012.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1971.

LEITÃO, S. **Processos de construção do conhecimento**: a argumentação em foco. Campinas, Pro-Posições, v. 18, n.3 [54], p. 75-92, set./dez. 2015.

MACHADO, Irene. **“Semiótica como teoria da comunicação”**. In: WEBER, Maria Helena; BENTZ, Ione & HOHLFELDT, Antonio (orgs.). Tensões e objetos da pesquisa em Comunicação. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.) Manual de Linguística. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

A BIBLIOTECA X SALA DE AULA: ESPAÇOS QUE DIALOGAM EM PROL DA LEITURA DOS ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Maria de Fátima Ferreira Bandeira

Sheylene Tathiana Lages da Silva

Rosilene Félix Mamedes

1 INTRODUÇÃO

Segundo os pesquisadores (KAUAK. MANHÃES; MEDEIROS, 2010) a pesquisa é a busca ou procura de resposta para algum fato ou objeto. Neste sentido a proposta desse projeto é junto com academia desvecilhar erros e também encontrar caminhos para ajudar os discentes de uma escola da rede pública de João Pessoa- PB. Tais dificuldades vem desde ao processo de alfabetização não consolidada que acaba por impactar a proficiência leitora, habilidade esta que deve ser consolidada e aferida no 5º ano pelo exame do SAEB.

Como se sabe a dificuldade de alfabetização e letramento nos alunos da rede pública são características que colocam o Brasil em uma péssima colocação no que tange à qualidade do ensino. Nesse sentido, mesmo com investimentos, políticas públicas acervo legislativo e documental que orientem para implementações, tal realidade ainda persiste, uma vez que tudo isso ainda é ineficiente diante da realidade da escola pública brasileira. Como é sabido o processo de alfabetização possui muitas falhas, que há décadas vêm sendo problematizadas, seja no que tange à ausência de estrutura, de formação para docente, ensino-aprendizagem e difenretes variantes que possam impactar os resultados dos alunos em sala de aula. Todavia, mesmo sabendo dos reais avanços da educação, especialmente, no ensino de línguas, mesmo assim, ainda perduram dilemas antigos, que continuam se perpetuando e sendo um fator de complicação para o ensino-aprendizagem no ensino da língua materna. Assim, pesquisadores vêm buscando desenvolver novos métodos e estratégias que minimizem essas demandas e maximizem as melhorias no ensino, e formação dos profissionais de Língua Portuguesa e Pedagogos, oportunizando a aprendizagem com equidade e qualidade dos alunos de escolas públicas e privadas.

Como professora da educação fundamental I, de uma escola da zona urbana da capital João Pessoa tenho vivenciado várias dificuldades com relação às propostas aplicadas para

desenvolver práticas e leitura segundo, Soares (2004, p.8) “[...] a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização”o que nos causa grande preocupação, pois cada qual tem suas especificidades embora sejam indissociáveis. Assim, Soares (2004, p.8) também prossegue dizendo, “durante a última década e até hoje a mídia vem usando, sobre materias de competência de leitura e escrita da população brasileira termos como semi analfabetos, iletrados e analfabetos funcionais”. Essa fala demonstram como é difícil um aluno de 5º não conseguir sequer escrever e lê seu nome, diante de outros que encontram com seu nível de aprendizagem adequada. Assim, cabe ao docente criar no aluno o desejo pelo aprendizado, e no caso dos alunos fora da faixa etária, é muito turbulento desenvolver o desejo de adolescentes se permitir ser alfabetizados e letrados, é algo distinto daquelas crianças que convivem em ambiente letrado antes mesmo de ir para escola, de compreender antes mesmos de serem alfabetizados.

Dessa forma , essa pesquisa buscará criar estratégias em que os alunos dos 5º anos, através do espaço letrado que é a biblioteca, para que possam desenvolver habilidades leitoras não adquiridas ao longo dos anos anteriores para consolidação da proficiência a partir de propostas de atividades que desenvolvam a escrita, favorecendo a inserção na sociedade com condições de exercer sua cidadania a partir da escrita e por consequência entrar no mundo letrado.

Como pergunta de pesquisa destacamos: Como a biblioteca pode contribuir no processo de aquisição de habilidades de leitura por meio de projetos que possibilitem a interação dos alunos com o ambiente letrado?

Para responder a essa pergunta elegemos os seguintes objetivos:

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

- Analisar como os alunos do 5º ano conseguem desenvolver suas habilidades leitura por meio de projetos realizados na Biblioteca de uma escola municipal, por meio do processo de letramento.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar as principais dificuldades dos alunos no processo de aquisição da leitura nas turmas de 5º anos ;
- Desenvolver atividades linguísticas que promovam a aquisição de habilidades não adquiridas em alunos que estão fora da faixa etária e com baixa proficiência leitora.
- Descrever as estratégias de leituras aplicadas e os resultados atingidos para posterior análise.

1.2.3 Problemática

Como tornar a biblioteca um suporte de transformação para alunos de 5º anos do Ensino Fundamental que não desenvolveu a capacidade leitora, uma vez que pós pandemia observou que os alunos acumulou sérios problemas de leitura, oralidade e letramento? Esse problema foi levantado e tem muita importância para a transformação social dos nossos alunos, família e professores que estão agindo sem nenhuma orientação. Alunos que se encontram no nível pré sílabico, sílabico no último ano Ensino Fundamental I, discentes que se encontram sem saber seu nome completo, que não conhece vogais, alfabeto, diferenciar letras maiúsculas da minúsculo, e quando fazer o uso delas. Tal agravante corrobora para a não aquisição da leitura na idade certa, já que muitos alunos de 5º ano estão chegando sem contemplar as quatro grandes fases de hipóteses sobre a escrita de Emília Ferreiro, em se tratando da escrita é necessário que os alunos dê respostas a duas questões. Uma delas é que a escrita representa e, a outra, como ela representa. O alfabetizar e o letrar deve ser compreendido de modo individual mas jamais separados. Sendo assim é possível acreditar que o espaço letrado da biblioteca, trará uma liberdade de pensamentos sobre a prática leitora nos alunos, e por consequência a possibilidade destes discentes construir ideias e hipóteses de como ler e escrever, chegando assim a apropriação do código escrito. Muitas vezes a leitura não está sendo consolidada na idade certa e isso traz para um aluno a possibilidade de transformar sua realidade e sociedade.

1.2.4 Hipótese

Como hipótese para esta pesquisa acredita-se que discutir e elaborar projetos de leitura, conforme demanda do(a) professor(a) de sala de aula, a probabilidade é que teremos a potencialização da fluência leitora. Assim, partir das necessidades encontradas nos alunos, com um número mais reduzido dos aluno, haja vista o projeto visará atender apenas alunos

com dificuldades de leituras do 5º ano, teremos mais probabilidade de obter o êxito, atrelando a biblioteca ao espaço da sala de aula, e em parceria com o docente que acompanha o aluno.

1.2.5 Objeto de estudo

O objeto de estudo dessa pesquisa se alicerça na busca de resgatar a auto confiança nas turmas de 5º ano acerca da leitura por meio de atividades significativas na biblioteca. O aluno e professor é o sujeito da nossa pesquisa, buscarei junto a academia compreender o que fazer com alunos de 5º anos que ainda não estão analfabetos para que possam ser alfabetizados e letrados, buscando não comprometer as aprendizagens futuras? Existem ainda escassez de pesquisa com essa finalidade, que considero tão urgente nesse período pós pandemia.

Nesse sentido, há vários estudos sobre este fenômeno, tanto no que tange à proficiência leitora dos alunos, habilidades para o SAEB e, sobretudo, sobre as contribuições da Linguagem para o contexto da sala de aula a partir dos postulados de Bakhtin e da teoria do letramento. Assim, traremos para esta pesquisa autores como Bakhtin (2006), Lajolo (1998), Koch e Elias (2008), Kleimen (2001), Leffa (1996), Soares (2006) entre outros estudiosos que dedicam ao fenômeno da linguagem.

1.2.6 Justificativa

Como justificativa aponta-se a importância de resgatar a leitura na escola pública, bem como propiciar a todos os alunos o acesso a ela. Para isso a da biblioteca, ambiente letrado, como ponto de partida para que possam encontrar significado para seu processo de aprendizagem. Assim, tornando possível por meio de projetos de leituras inserir os alunos em práticas de leitura, a partir do estímulo à leitura e por meio dos recursos existentes na biblioteca, já que é o espaço destinado a este fim na escola. Nesse sentido, essa proposta visa resgatar ao autoestima dos alunos, com dificuldade na leitura, por meio de propostas de atividades que possam favorecer o desenvolvimento das habilidades leitoras. Assim, esta pesquisa é relevante, pois tem como principal objetivo desenvolver habilidades de leitura em alunos que estão fora da faixa etária, colaborando, não apenas com o processo de aprendizagem, mas também com a melhora dos índices educacionais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Bakhtin (2003) um bom texto resiste ao tempo e está sempre convidando o leitor para revitalizá-lo e agir sobre ele. com essa definição fica a nós uma série de questionamento sobre as práticas leitoras oferecidas na escola, como a biblioteca tem sido vista pelos professores e alunos?

Kleiman afirma: “Ninguém consegue fazer aquilo que é difícil demais, nem Aquilo do qual não consegue extrair sentido”, portanto, cabe ao professor “negociar para poder ensinar a ler”, é preciso quebrar barreiras da resistência do próprio aluno. (KLEIMAN, 2001, p.16). Lajolo traz para nós essa rica verdade “as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior.” (LAJOLO, 1998, p. 62). Mesmo que tenhamos a melhor espaço físico escolar, se não soubermos como usufruir dele, de nada servirá.

Para Soares, “ alfabetização é entendida como aquisição convencional da escrita, onde o letramento é entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, ano 2004, p. 97). Assim, a leitura deve ser desenvolvida na escola como maior instrumento propulsor de liberdade na vida de um ser humano, acompanhando da escrita e oralidade. a leitura surgiu na nossa vida muitos anos atrás e eram por imagens. De acordo com Fischer:

A leitura em sua forma verdadeira surgiu quando se começou a interpretar um sinal pelo seu valor sonoro isoladamente em um sistema padronizado de sinais limitados. [...] A leitura deixava de ser uma transferência um a um (objeto para palavra), para se tornar uma sequência lógica de sons que reciasse uma linguagem natural humana. Em vez de lerem imagens, lia-se, desse modo, a linguagem. (2006, p.15)

A leitura cada vez mais ganha novos significados, novas técnicas, lê é a maior forte de criação, e em todos os tempos vividos na humanidade até os dias atuais, as maiores criações, pensamentos do ser humano foi deixado escrito, para posteriormente ser lidos para as gerações futuras. Não há como transformar a realidade social das pessoas sem o despertar para leitura. Leffa (1996) mostra em um dos seus citados:

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (1996, p.10)

Será muito comum os alunos em sala questionar, porque não utilizamos a internet, o professor deverá está atualizado com as novas tecnologia, mas terá que contribuir com o que lê revistas, jornais e livros impressos, pois a leitura se dá de um modo específico, com magia, proporcionando a capacidade construir e recriar conhecimentos. De acordo com os PCNs (p. 43).

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura — que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura.

A escola é umas das instituições mais colaborativas na vida de ser humano e na formação da sociedade, visto que lá são recebidas discentes, família carregando seus problemas sociais. É lá onde a sociedade é disposta, onde quem é participante vivencia experiências únicas e transformadoras, pois nas escolas públicas sua maior clientela é famílias com fortes problemas de vulnerabilidade e também com baixa ou na grande maioria dos casos em total carência de experiências letradas, de leitura e escrita, justificando o desinteresse. Nesse sentido,

As bibliotecas têm um papel imprescindível no ambiente educacional, elas são uma ferramenta extremamente importante para desenvolver as habilidades dos alunos enquanto pesquisadores. Em um momento em que tanto tem se falado nas novas tecnologias que tem adentrado o contexto escolar, e consequentemente as bibliotecas, assim como os novos suportes informacionais, é natural que sintamos a necessidade de olhar com mais atenção para este ‘novo velho usuário’ que se apresenta com várias expectativas e perspectivas diferente no tange a informação. (2019, p.2)

Sobre a o espaço da biblioteca e seu valor Milanesi cita: “[...] essa atividade de buscar o que foi guardado e de guardar o que foi registrado (e de registrar o que foi imaginado) é a forma possível para manter viva a memória da humanidade, forma essa em constante aperfeiçoamento” (2002, p.9) é preciso que esse valor seja provocado, para que cada leitor transforme o seu meio por aquilo que foi lido e deixe também suas contribuições para contribuição da nossa sociedade. Para Bakthin, todo livro é fonte de inspiração para aqueles bons leitores as estória e histórias se tornam eternas, e a partir delas são recriadas, transformadas.

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da

comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 2006, p.118)

Sobre a luz do filósofo russo Mikhail Bakhtin poderemos colaborar para a prática de leitura para além das páginas, das letras e do tempo, uma vez que o aluno como sujeito social, que é, está imerso na linguagem e cabe a escola conduzi-lo para a apropriação das páticas enunciativas.

3 METODOLOGIA

A nossa projeto será aplicado na Escola Municipal Integral Bilingue, na capital João Pessoa-PB, nas turmas 2 turmas de 5º anoso Ensino Fundamental, os sujeitos da nossa pesquisa será alunos e professores, observa-se que os alunos apresenta ausência da fluência leitora, além do desinteresse nos estudos e a inexistência da autonomia da busca pelo conhecimento, por ser o último ano do ensino Fundamental I, a partir da problemática exposta, acredita-se ser necessário um trabalho de intervenção para tais problemáticas, sabendo que os professores estão sem compreender esse processo tão desesperador.

Assim, a proposta desse projeto é atribuir à biblioteca o status além do que ser apenas um espaço para empréstimo de livro, mas que seja o ambiente que serve como uma extensão da sala de aula, com atividades pensandas para alunos com dificuldades de leituras, que possam servir para auxiliar ao professor no desenvolvimento de estratégias apra desenvolver as habilidades de leituras em crianças com dificuldades.

Nessa forma, tanto o aluno será nosso sujeito principal da pesquisa, mas a família, o espaço social dessas crianças e a família. Assim, contaremos com sujeitos de pesquisa: duas professoras, a família e os alunos, de maneira a integrar a escola ao ambiente familiar. Nesse sentido, contaremos com duas turmas do 5º ano em que os professores encaminharam os alunos para a biblioteca para desenvolver as suas habilidades leitoras a partir de atividades pensadas com os docentes.lmeja-se termos cerca de 20 alunos, 10 de cada turma, sendo uma da manhã e outra do turno da tarde.

Esta de pesquisa será exploratória e se enquadra como quali-quant, segundo a Minayo, a pesquisa qualitativa (2008, p. 57), “é adequado aos estudos da história, das

representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas”. E é quantitativa, pois explicações dos fatos centra-se em números e tabelas, a quali-quantitativa se completam.

Já para análise de dados conforme Gil (2008, p.141) a análise de dados de um estudo de caso é relevante, pois para ele:

O mais importante na análise e interpretação de dados no estudo de caso é a preservação da totalidade da unidade social. Daí, então, a importância a ser conferida ao desenvolvimento de tipologias. Muitas vezes, esses "tipos ideais" são antecipados no planejamento da pesquisa. Outras vezes, porém, emergem ao longo do processo de coleta e análise de dados.

Como instrumento de pesquisas para a coleta de dados usar-se-á: entrevistas semiestruturadas com as docentes, observações das aulas além de propostas de atividades com os alunos a partir de uma atividade diagnóstica, que nos dará subsídios para traçarmos um projeto de intervenção, juntamente com as professoras dos alunos que possuem dificuldades na leitura. Este projeto estará de acordo com os postulados pelo Conselho de ética, além das percepções observadas como fontes primárias e como fontes secundárias, serão utilizadas também a revisão da literatura, sendo assim, também de cunho bibliográfico.

4 CONCLUSÃO

Esse estudo viabilizou na Escola Municipal Radegundis Feitosa / PB avanços significativos através das ações que tornou a biblioteca uma extensão da sala de aula. É impossível tratar da fluência leitora sem estimular e tornar acessível os espaços letrados. A biblioteca escolar tem se tornado um ambiente de depósitos de livros, e as propostas pedagógicas quando planejadas são ineficientes ou distante do que nossos alunos necessitam para desenvolver o prazer para leitura.

O que também se faz destaque nessa pesquisa, é o espaço físico apesar de ser espaçoso, e com um cardápio literário riquíssimo, não é climatizado, o que sempre impossibilita o desejo de permanência no ambiente.

O uso da biblioteca escolar como ferramenta essencial para fortalecer as práticas de leitura dos alunos, ainda vem sendo pouco discutida no campo acadêmico, não um espaço disponível, mas sobretudo estudos e levem a escola pensarem sobre propostas que possam levar o aluno de 5º ano a está com a proficiência leitora consolidada e aferida.

Foi possível diagnosticar ao final da aplicação desse projeto, o avanço significativo na leitura dos alunos com o trabalho realizado na biblioteca X sala de aula, apesar de não chegarem a consolidar a proficiência leitora esses alunos de 5º anos todos ascenderam de níveis de leitura, demonstrando que se a biblioteca for vista como extensão da sala de aula desde sua entrada na escola certamente, ao 5º ano teremos alunos leitores letrados.

A partir dos resultados encontrados nesta pesquisa, concluímos que a biblioteca escolar é um espaço primordial para alcançarmos na idade certa a proficiência leitora, uma vez que essas crianças na sua grande maioria não tem contato com materiais de leitura e a escola se torna o único lugar para que possam construir seu repertório literário. Por isso sala de aula e biblioteca devem dialogar para que possam expandir propostas que traga alunos, família e sociedade a vivenciar a leitura que transformadora.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. e VOLOCHÍNOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclo: Língua Portuguesa. MEC/SEF, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e de estética - A teoria do romance. São Paulo: UNESP-HUCITEC, 1993. P.71-210

FISCHER, Roger Steven. **História da Leitura**. São Paulo - SP: Editora Unesp, 2006.

KAUARK, Fabiana da Silva. MANHÃES, Fernanda Castro. MEDEIROS, Carlos Henrique,. Metodologia da pesquisa: um guia prático. Itatuba. Bahia: via literarum, 2010.

KLEIMAN, A. Oficina de leitura: teoria e prática. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2001. LAJOLO, Marisa. Literatura: leitores & leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. et al. (Org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

LEFFA, Vilson J. -**Aspectos da leitura**: editora: Sagra: DC Luzzatto, Porto Alegre 1ª ed. 1996.

MILANESI, Luis. Biblioteca. Cotia: Ateliê editorial, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006 – (Coleção primeiros passos; 138

MARTELLOTA, Mário Eduardo, (orgs). Manual de linguística. São Paulo. 2ª ed. Contexto, 2011.

NASCIMENTO, Angilene. SANTOS, dos Perreira, Carlos, Luiz. importância da educação de usuários nas bibliotecas. The importance of user education in libraries. Revista Fontes Documentais. Aracaju. n. 02, v. 01, p. 24-35, jan./abr., 2019 – ISSN 2595-9778. Disponível em: <<https://brapci.inf.br/index.php/res/download/120075> > Acesso EM: 23 de abr. 2022.

SOARES. Magda. Letramento e alfabetização: **as muitas facetas*** Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 05 de abr. 2004.

SOARES. Magda. Alfabetização e Letramento: **caminhos e descaminhos***. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>> Acesso em: 05 de abr. 2004.

