

EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

**MARTA COELHO CASTRO TROQUEZ,
ANDRÉIA NUNES MILITÃO,
THAISE DA SILVA
(ORGANIZADORAS)**



**EDUCAÇÃO,
FORMAÇÃO DE PROFESSORES
E
PRÁTICAS EDUCATIVAS**

© 2022 - Marta Coelho Castro Troquez; Thaise da Silva; Andréia Nunes Militão

TÍTULO

EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

ORGANIZADORAS

Marta Coelho Castro Troquez;
Thaise da Silva;
Andréia Nunes Militão

REVISÃO

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

PUBLICAÇÃO DA



Editora
Oeste

www.editoraoeste.com.br
contato@editoraoeste.com.br

ISBN 978854558420-9

Depósito Legal na Biblioteca Nacional
Impresso no Brasil

livro disponível em: <http://www.editoraoeste.com.br/126e/>

EDIÇÃO, PROJETO GRÁFICO

Editora Oeste

DIAGRAMAÇÃO

Ricardo Barbosa Porto

ILUSTRAÇÃO DA CAPA

Julianny Ferreira da Mata

UFGD
Universidade Federal
da Grande Dourados

Obra realizada com recursos advindos do Programa de Apoio à Pós-Graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Proap/Capes/Mec)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação, formação de professores e práticas educativas / organização Marta Coelho Castro Troquez, Thaise da Silva, Andréia Nunes Militão. -- 1. ed. -- Campo Grande, MS : Editora Oeste, 2022.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-45584-20-9

1. Educação 2. Práticas educacionais 3. Professores - Formação I. Troquez, Marta Coelho Castro. II. Silva, Thaise da. III. Militão, Andréia Nunes.

22-104635

CDD-370.71

ÍNDICES PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO:

1. Práticas educativas : Educação 370.71
Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

MARTA COELHO CASTRO TROQUEZ
THAISE DA SILVA
ANDRÉIA NUNES MILITÃO
(ORGANIZADORAS)

**EDUCAÇÃO,
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Campo Grande
2022



Obra aprovada pelo conselho editorial da Editora Oeste
através da Resolução n. 126/2022.

CONSELHO EDITORIAL

Dr^o. Alda Maria do Nascimento Osório / UFMS
Dr^o. Alexandra Ayach Anache / UFMS
Dr. Amaury de Souza / UFMS
Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório / UFMS
Dr^o. Carla Dupont – França / Vercors
Dr^o. Eurize Caldas Pessanha / UFMS
Dr^o. Fabiany de Cássia Tasvares Silva / UFMS
Dr. Flávio Aristone / UFMS
Me. Horacio Porto Filho / UTCD-PY
Dr. Leo Dayan – Univ. de Paris 1 / Sorbonne
Dr. Luiz Otavio Saraiva Ferreira / UNICAMP
Dr^o. Margarita Victoria Rodriguez / UFMS
Dr^o. Maria Dilnéia Espindola Fernandes / UFMS
Dr^o. Myrna Wolf B. dos Santos / UFMS
Dr^o. Regina Tereza Cestari de Oliveira / UCDB
Dr^o. Soraia Napoleão de Freitas / UFSM
Dr^o. Sílvia Helena Andrade de Brito / UFMS
Dr^o. Tatiana Calheiros Lapas Leão / SED-MS

UMA PUBLICAÇÃO DA



Editora
Oeste

Editora Oeste

www.editoraoeste.com.br • contato@editoraoeste.com.br

Campo Grande • Mato Grosso do Sul

ISBN 978854558420-9

Tiragem: 200 exemplares.

1ª Edição - Ano 2022

Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da editora, como pesquisa é permitido desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 7

*Marta Coelho Castro Troquez;
Thaise da Silva;
Andréia Nunes Militão*

PREFÁCIO 9

Ivânia Freitas

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM DEBATE A UNIDADE TEORIA E PRÁTICA – A PRÁXIS 13

*Zenira Maria Malacarne Signori;
Juliano Agapito;
Gislaine Cristhiane Berri de Sousa;
Márcia de Souza Hobold*

IMPLICAÇÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS PRÁTICAS COTIDIANAS: PERSPECTIVAS DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS 31

*Diana Aguiar Salomão;
Isabel Maria Sabino de Farias*

A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS DA INFÂNCIA: UM SABER-FAZER PERTINENTE 51

*Marta Regina Furlan de Oliveira;
Jaqueline Delgado Paschoal*

O QUE DIZ A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL (2013 – 2020) 65

*Ana Paula Diniz;
Andréia Nunes Militão*

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E DESAFIOS PARA A/NA FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES INDÍGENAS 79

Marta Coelho Castro Troquez

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E PANDEMIA NO SUL DE MATO GROSSO DO SUL	91
<i>Rejane Aparecida Rodrigues Candado; Beatriz dos Santos Landa; Rogério Ferreira da Silva</i>	
O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E O RISCO DO RETROCESSO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS	105
<i>Moisés Coelho Castro</i>	
ALFABETIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL (1993-2020)	129
<i>Renata Sperrhake; Luiza Azambuja; Luciana Piccoli</i>	
O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DO CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS	149
<i>Janaina Bulcão de Oliveira; Thaise da Silva</i>	
EDITAL DE CONVOCAÇÃO 002/2013 – CGPLI PNLD ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA 2014: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOB A ÉGIDE DOS ESTUDOS CULTURAIS.....	169
<i>Lorraine Martins Gerotto</i>	
SOBRE OS/AS AUTORES/AS	189

APRESENTAÇÃO

Numa época de investimentos escassos na área da Educação, esta obra foi possível com recursos advindos do Programa de Apoio à Pós-Graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Proap/Capes/Mec). Organizada por três professoras vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEDU/FAED/UFGD), esta coletânea faz parte de uma nova fase em nosso programa que é a criação, em 2021, da Linha de Pesquisa **Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas**.

As especificidades da Linha de **Pesquisa Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas**, criada no âmbito do PPGEDU/FAED/UFGD, em especial, com foco na formação de professores advém da constatação dos docentes do Programa da importância desta no âmbito do PPGEDU, situado na Faculdade de Educação, instância privilegiada de formação de professores na UFGD e, por extensão, na Região da Grande Dourados no estado de Mato Grosso do Sul. A criação desta linha de pesquisa considerou a atuação histórica da UFGD no contexto da formação de professores e a importante demanda em torno de estudos e pesquisas que envolvem temáticas relacionadas à formação de professores e às práticas educativas impostas pelo seu contexto regional.

A Região da Grande Dourados, é composta por 37 (trinta e sete) municípios e dezenas de áreas indígenas. Dourados tem mais de 200 instituições de educação básica, duas universidades públicas (a UFGD e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS) e algumas universidades particulares. A instituição, tem se destacado na formação de professores, uma vez que 12 (doze) de seus cursos oferecem a modalidade licenciatura, destacando o curso de Pedagogia, situado na Faculdade de Educação (FAED) e os cursos de licenciaturas interculturais para formação de professores indígenas e de professores do campo, situados na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND).

A instituição se consolidou nessa área de atuação em todo o contexto da Região da Grande Dourados, formando professores há mais de 45 anos¹, em diversas áreas do conhecimento. Neste contexto, desenvolve programas de ensino, pesquisa e extensão voltados à formação de professores, como o Programa de Incentivo à Docência (PIBID) em parceria com a Capes, desde o ano de 2007.

Com a Linha de Pesquisa **Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas** o PPGEDU/FAED/UFGD procurou ampliar o alcance das ações desenvolvidas e, potencializar os resultados já alcançados, no contexto da relação entre Educação Superior e Educação Básica, especialmente no que diz respeito à pesquisa e suas interfaces com a formação de professores e as práticas educativas.

Na presente obra, procuramos apresentar textos de autoria das organizadoras, professoras do PPGEDU/FAED/UFGD vinculadas à linha referida, em alguns casos, juntamente com suas orientandas no programa e textos de colegas convidados/as de outras instituições. A estes/estas, nossa imensa gratidão. Em tempos tão difíceis, encontraram um tempinho para contribuir com nossa obra.

Desejamos boa leitura e boas reflexões.
As organizadoras, Marta, Thaise e Andreia

¹ A história da UFGD remonta há mais de 50 anos começando, em 1970, como o Centro Pedagógico de Dourados, vinculado à Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), posteriormente, passou a Centro Universitário de Dourados, Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e, em 2005, por desmembramento, foi alçada à condição de Universidade.

PREFÁCIO

Em dezembro de 2021 recebi o honroso convite das Professoras Dra. Andréia Nunes Militão, Dra. Marta Coelho Castro Troquez e Dra. Thaise Silva para prefaciar esse livro. No contexto atual, no qual a formação de professores está ameaçada pelas políticas de padronização curricular e a educação vai criando vínculos cada dia mais estreitos com perspectiva de gestão empresarial, retomar o tema da formação docente e da prática educativa é fundamental. Aliás, produções com esse viés são importante estratégia de enfrentamento à tendência de precarização da educação e da formação, que se faz marca nas reformas educacionais em curso nas últimas três décadas. Os artigos desse livro nos fazem pensar com mais rigor e compreender as contradições e desafios que nos são colocados no atual momento da história.

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular- BNCC (RES. CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017) e, em sequência, da BNC de Formação (RES. CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019) provoca-nos avançar de forma articulada e mais intensa no diálogo amplo com os professores e professoras, grupos de pesquisas, com os cursos de licenciatura e com as organizações docentes, sobre quais projetos de formação temos hoje no Brasil e o quanto precisamos afirmar a unidade teoria-prática como condição para resistir ao esvaziamento proposto pelas reformas neoliberais. Essa questão tão importante, que abre a obra, é muito bem historicizada no primeiro artigo, o qual também nos convida a pensar sobre uma epistemologia da práxis como “perspectiva ontológica de formação, que conceba o ser docente como um sujeito constituído na interação com o meio social, cultural e físico”, segundo seus autores.

Evidenciando as contradições postas na atualidade, o livro também traz abordagens que enxergam contribuições da BNCC para a Educação Infantil a partir da escuta com coordenadores pedagógicas, trazida pelas autoras do segundo

artigo. Elas concluem que nas escolas onde atuam essas coordenadoras, “a BNCC/EI está sendo analisada, interpretada, traduzida e incorporada nas práticas cotidianas de diferentes formas, sendo, por vezes, também contestada ou simplesmente dispensada”.

O artigo seguinte amplia o diálogo, trazendo a Educação Infantil a partir da discussão sobre a formação docente, pautando a especificidade do trabalho pedagógico com a infância, tematizando aspectos fundamentais que incidem diretamente na prática educativa. Dois pontos destacam-se para serem aprofundados no debate nacional: o primeiro é o quanto é indispensável compreender que a formação de professores não pode ser considerada dissociada das condições concretas do trabalho nas escolas e o segundo, diz respeito à afirmação de que a docência requer conhecimentos específicos para seu exercício, o que é muito relevante recuperar, sobretudo, pelo fato de que as atuais reformas curriculares no campo da educação e da formação, tendem a distanciar a formação de professores desse conhecimento e aproximá-la de uma perspectiva de treinamento.

Na sequência das boas reflexões, o quarto e quinto artigos historizam e problematizam uma importante discussão – a da formação de professores/as indígenas. Os textos nos desafiam a encarar o fato de que a Educação Escolar Indígena, assim como as políticas das modalidades que abarcam a diversidade (que também envolvem a Educação Escolar Quilombola e do Campo) ainda ocupam pouco espaço nos cursos de formação de professores. Também nos cutucam para não deixar de enfatizar o quanto as políticas da diversidade são profundamente ignoradas nas atuais diretrizes curriculares da Educação Básica e da formação de professores que, ao padronizar as bases da formação, fazem do “igual para todos” uma forma muito eficaz de silenciar e negar a história que esses sujeitos e essas políticas representam.

Ainda com o tema da Educação Escolar Indígena, o artigo seguinte nos coloca em uma atual discussão que merece nossa atenção. O descaso do governo brasileiro com os povos indígenas, enfaticamente, durante a pandemia do COVID-19, expôs e ampliou o estado de abandono dessas populações pelas políticas públicas brasileiras, inclusive, as de educação, que no período pandêmico requerem maior atenção e uma ação coordenada nacionalmente. Em todo território nacional temos visto poucas ações efetivas do Ministério da Educação para dar melhores condições de acesso à educação às crianças e pessoas jovens e adultas, sobretudo, aos mais pobres e quando esse descaso é somado a tantas ausências, como ocorre nas escolas indígenas, o caos amplia-se e o que temos pela frente são desafios gigantes que ainda não sabemos como serão enfrentados nas próximas décadas.

Nesse contexto de retrocessos, o ensaio que se apresenta na sequência faz um diálogo relevante a partir da Educação Inclusiva, chamando a atenção para o

fato de que, tomando como base as palavras do autor, “a realidade brasileira passa por uma crise estrutural, institucional e econômica abrangente que altera o modelo de Estado e afeta as relações de trabalho, o sistema de proteção social e as políticas públicas de efetivação dos direitos sociais, em específico, a educação inclusiva”.

O ensaio é uma importante denúncia sobre o governo brasileiro com relação aos direitos humanos e constitucionais fundamentais, que se propaga em ações diversas pelo país a partir, por exemplo, dos discursos de ódio, homofóbicos, racistas e preconceituosos que confrontam o estado de direito e criam um clima favorável ao retrocesso de importantes políticas de proteção social, vistas, pelos extremistas capitalistas, como excessivas e que apenas oneram os cofres públicos. É por esse viés que as reformas como a da Previdência, a trabalhista e a Emenda Constitucional 95 encontram lastro e seguem adiante trazendo graves prejuízos, inclusive, para a Educação.

No antepenúltimo trabalho, temos o indispensável tema sobre o processo de alfabetização. O artigo faz uma análise muito significativa a partir da produção acadêmica da pós-graduação no Rio Grande do Sul e nos apresenta a complexidade desse debate, sobretudo, quando aliado à discussão sobre consciência fonológica nos anos finais da Educação Infantil e nos primeiros anos do ciclo de alfabetização.

Reforçando o caráter diversificado da discussão trazida pelos autores, o penúltimo trabalho aborda o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a Educação Infantil sob a perspectiva dos estudos culturais. O tema é bem apresentado e as autoras são assertivas quando problematizam que o discurso oficial anunciado nos livros dos professores da Educação Infantil constrói “uma forma de ser docente”. Tal perspectiva vale ser destacada, já que é sempre bom lembrar que não há neutralidade no conteúdo e menos ainda, na ordem e na forma como ele se apresenta dentro de um livro ou outro formato didático qualquer. Como bem acentuam as autoras, no contexto da BNCC, os livros assumem um caráter cada vez mais próximo de “guia” do professor, especialmente quando “são apresentados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da criança” igualmente como apresentados na BNCC, o que nos ajuda a perceber que as escolhas que os docentes fazem do livro são sempre “escolhas” do que lhes é autorizado, possibilitado, permitido escolher dentro do tipo de docência que “deve” exercer e que os livros, acabam por induzir desde o seu formato.

Esse debate é ampliado no último artigo que analisa o “acervo complementar de literatura infantil distribuído para as salas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental das escolas públicas que aderiram ao compromisso do programa”, por meio do Edital de Convocação 002/2013 – CGPLI PNLD, do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A autora trata o edital, com seus regramentos

para a escolha dos livros, como um instrumento de disciplinamento, uma vez que as escolhas se dão desde discursos que são devidamente ajustados pelas editoras para atender aos requisitos do edital, que parte de um pressuposto de infância, de leitura, de docência, ou seja, de um pressuposto que afirma a perspectiva hegemônica que deve ser atendida nos livros que desejarem integrar a chamada.

Os autores e autoras fizeram o dedicado trabalho de trazer elementos importantes ao debate público e o desafio de cada um de nós que terá o prazer de ler esse material, para fazer jus a esse esforço coletivo, é aprofundar as análises que aqui foram iniciadas e avançar em produções que, como essa, nos ajudam a enxergar as contradições, os avanços, os desafios e assim construir as saídas necessárias para fortalecer a educação numa perceptiva emancipatória, contrariando a ordem atual das abordagens ingênuas e conformadoras tão bem incorporadas nas escolas de todo país.

Forte abraço e gratidão pela oportunidade.

Senhor do Bonfim-Ba, primeiro mês do ano da esperança (2022).

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: EM DEBATE A UNIDADE TEORIA E PRÁTICA — A PRÁXIS

Zenira Maria Malacarne Signori;

Juliano Agapito;

Gislaine Cristhiane Berri de Sousa;

Márcia de Souza Hobold

Pensar em uma formação de professores alicerçada na noção de práxis tem se configurado como uma demanda urgente para todas as pesquisadoras e os pesquisadores do campo da formação docente que compreendem o caráter prático e não reflexivo que vem sendo apresentado nas mais recentes políticas públicas educacionais acerca dessa formação. É fato que o aligeiramento da formação em seu conteúdo e tempo, e os movimentos obscuros, porém muito evidentes, em prol da desintelectualização do professor e, consequentemente, de toda a população, preocupam aqueles eticamente comprometidos com a Educação. Venco (2019, p. 08), ao prefaciar uma importante e atual obra crítica a respeito das “desventuras dos professores na formação para o capital” (EVANGELISTA *et al.*, 2019), advertiu: “formar professores e professoras descautelosamente é arbitrar uma posição subalterna no já iníquo sistema capitalista e mormente desprever o pensamento crítico à população, dado seu efeito cascata na sociedade”. O avanço de políticas que propiciam a precarização da formação do professor e a desprofissionalização do magistério mobilizaram-nos a resgatar a unidade teoria e prática como potente caminho propositivo de resistência.

Com base nessa premissa emergem os seguintes questionamentos: Que projetos de formação temos hoje no Brasil? Pensando na diversidade de oferta de cursos de formação inicial, em que condições formativas os sujeitos se constituem professores? Estes acessam os conhecimentos científicos, estéticos, éticos, cultu-

rais, políticos e técnicos, construídos historicamente pela humanidade? É possível a materialização de uma prática pedagógica crítica, consciente e intencional a partir de uma concepção formativa que não se sustenta na unidade entre teoria e prática?

Diante desses e de muitos outros questionamentos com relação ao processo de formação docente, o movimento de reflexão que se propõe neste texto se pauta, especialmente, na última questão elencada. Desse modo, objetivamos problematizar a matriz teórica e epistemológica que alicerça os cursos de formação de professores no momento presente, sobretudo, compreender se a concepção vigente proporciona ao futuro professor as condições para uma atuação crítica, consciente e intencional, ancorada na unidade teoria e prática - a práxis. O processo reflexivo desenvolvido se sustenta em uma abordagem qualitativa, ancorado em referencial bibliográfico que trata do tema em questão.

Ao tratar da formação de professores, julga-se necessário sinalizar para a mudança estrutural nos cursos ofertados a partir dos anos 1970 (MAUÉS, 2014; MORAES, 2003). Com a crise do capital na década de 1960 e 1970 do século XX temos o fim dos chamados “anos dourados”, o que faz com que países centrais busquem mecanismos para a reestruturação do capital promovendo uma reestruturação do sistema produtivo, substituindo o rígido modelo de produção fordista/taylorista que se estruturava em uma organização hierarquizada dos trabalhadores, monitoramento constante do tempo de execução de tarefas e premiação por desempenho, por um novo modelo produtivo, o toyotismo (HARVEY, 2003). Este regime se apoia na flexibilização do processo de produção, momento em que o conhecimento, a informação e a tecnologia tornam-se prioridade tanto no processo produtivo quanto no setor de serviços. Este processo demandou uma mudança no perfil do trabalhador, ou seja, um trabalhador consciente de todo o processo e não mais sabedor de uma única etapa; um trabalhador multifuncional, adaptável a qualquer setor dentro da fábrica, preparado para lidar com as mais diversas situações e assim produzir mais em menos tempo. Um trabalhador com elevada competência técnica, adequadas à produção flexível.

A demanda por um novo perfil de trabalhador, por sua vez, engendra a demanda por um novo perfil do profissional da educação. Nesse movimento, o Estado busca implementar políticas educacionais convergentes com os ideais neoliberais e, portanto, propõe um projeto formativo para todos os níveis pautado na flexibilização e nas competências. Para que esse projeto se efetive pela via do consenso, o Estado cria mecanismos avaliativos que, demonstram baixos índices de desempenho de estudantes e escolas brasileiras; dados que são apresentados de forma acrítica para os mais diversos setores da sociedade, evidenciando, desse modo, a fragilidade da educação formal no país, ampliando a crítica sobre a escola

por não preparar os jovens, ao término dos estudos, para as novas demandas do mundo trabalho.

Nesse cenário, o professor, sob o argumento da incompetência (SOUZA, 2006) é responsabilizado pela baixa qualidade do sistema educacional, ou seja, pelo fracasso da escola, do estudante e pelo seu próprio fracasso. A justificativa apresentada tem como propósito mostrar que diante da fragilidade da formação inicial, os professores não se sentem seguros para ensinar, tendo em vista a diversidade de alunos no espaço da escola. Sendo assim, o único caminho apontado pelos gestores educacionais para elevar a qualidade do sistema educacional seria melhorar os cursos de formação inicial visando fortalecer a competência dos professores (SOUZA, 2006).

Avila, Tilton e Evangelista (2019) expõem que esse movimento histórico evidencia a centralidade do controle da formação docente e cunharam a expressão “desterro docente” para evidenciar a devastação e os impactos profundos decorridos, intencionalmente produzidos, enquanto projeto em curso, que vêm destituindo o professor (a) do seu trabalho docente (AZZI, 2012). Importa salientar que, o trabalho docente, é compreendido por Azzi (2012) como práxis, pois enseja a idealização consciente do professor que se propõe a interferir, a transformar a realidade, por meio da prática docente, expressão do saber pedagógico. Além disso, a autora frisou a importância da consciência da práxis para que os professores possam superar as características do comportamento e dos pensamentos cotidianos, desenvolvendo suas atividades na perspectiva da práxis criadora e não mimética.

Não se pode refutar que o problema está na formação inicial, mas não somente e, tão pouco no sentido que é dado. A fragilidade da educação perpassa dimensões históricas, sociais e culturais. Para avançar neste debate, se faz necessário considerar, primeiramente, o projeto de formação de professores no Brasil, além claro, das condições materiais do trabalho docente. Nessa direção, destaca-se a relevância deste estudo para (re)pensar o processo formativo docente, especialmente, as políticas de formação de professores que norteiam os cursos de formação inicial e continuada.

SOBRE A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR

Ao nos debruçarmos sobre aspectos da formação de professores, importa realçar qual compreensão perpassa o questionamento: o que é um bom professor? Nas análises realizadas ainda em 1989 por Maria Isabel Cunha, sobressaíram-se quatro categorias essenciais para exploração das influências na maneira de ser do “bom professor”, a saber: (a) o professor sujeito da pesquisa enquanto aluno e seus ex-professores; (b) a experiência profissional do professor; (c) sua formação

pedagógica; e, (d) sua prática social mais ampliada. Cunha (1989) evidenciou que os aspectos afetivos, o reconhecimento da proximidade do professor com o(s) aluno(s), importa precipuamente no reconhecimento daquele que é um “bom professor”. Além disso, a autora destacou que parece consequência natural que professores com boas relações com os alunos demonstrem preocupação com os métodos de aprendizagem, aspectos didáticos e procurem adotar formas dialógicas de interação com os estudantes. Por fim, sua pesquisa concluiu que “[] o que (os alunos) querem é um professor intelectualmente capaz e efetivamente maduro” (CUNHA, 1989, p. 141).

Para Roldão (2007) é imprescindível resgatar a especificidade da docência, qual seja, ensinar. Ao explicar sobre os dispositivos geradores dessa especificidade do conhecimento profissional docente, a autora propõe um conjunto de caracterizadores que concebe como agregadores e fatores de distinção do conhecimento profissional docente. Nesse quadro de análise, destaca-se a natureza compósita do conhecimento profissional dos professores, que se distingue de simples integração, pois essa compreensão assume que não basta integrar conhecimentos de naturezas distintas mas urge saber utilizá-los e transformá-los como parte integrante uns dos outros. “[...] Um elemento central do conhecimento profissional docente, é a capacidade de mútua integração, coerente e transformadora, de um conjunto de componentes do conhecimento” (ROLDÃO, 2007, p. 100). Outro aspecto destacado é a capacidade analítica, que se opõe ao agir prático e tarefeiro de rotinas. A este se soma outro elemento gerador de especificidade, a singularidade e imprevisibilidade das situações e das pessoas envolvidas no contexto ensinar-aprender “[...] requer o questionamento permanente, [...] quer da ação prática, [...] quer do conhecimento declarativo previamente adquirido, quer da experiência anterior” (ROLDÃO, 2007, p. 101).

Em consonância com a compreensão apresentada até aqui, recuperamos a discussão apresentada por Kenski (2006) acerca do papel do professor e das funções estruturais da ação docente, que enfatiza o papel dos professores como agentes de memórias, de valores e das inovações. A autora destacou que essas funções não se excluem nem se apresentam dissociadas no ato de ensinar-aprender. A compreensão freireana de que quem ensina, ao ensinar também aprende está evidenciada nas colocações apresentadas pela autora. Para ela, importa destacar a valorização do professor como pessoa. “[...]Pessoa que em todas as épocas e contextos lida com outras (jovens, adultos e crianças), mediando interações comunicativas no ato de ensinar e aprender” (KENSKI, 2006, p. 96).

Coadunamos com a reflexão de Paulo Freire quando frisa que o “educador lida com gente e não com coisas” (FREIRE, 1996, p. 144). Citamos também Tardif

e Lessard (2014), que, nessa mesma direção, sublinham que a docência é uma profissão de interações humanas, sobre e com outrem. É característico de sua atividade o relacionamento humano. Nessa mesma perspectiva, Tardif (2014, p. 49-50) sintetiza:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão, que possuem, geralmente, um caráter de urgência.

Cabe lembrar que, ao realizar intercâmbios, pontes e relações entre linguagens, espaços e conhecimentos, o professor reitera a manutenção da memória social, e se constitui como agente de memória. Ao influenciar comportamentos e atitudes dos alunos, assume-se como agente de valores. E ao aproximar os educandos das novidades, descobertas, orientando e promovendo discussões críticas, cria elos e relações entre as memórias de todos os tempos, assumindo papéis absolutamente cruciais, imprescindíveis, que as inovações tecnológicas pensadas por exemplo a partir de inteligência artificial não são capazes de alcançar e substituir (KENSKI, 2006).

Ao defender o exercício da prática docente de melhor qualidade, Rios (2010) aproximou por meio do desenvolvimento de sua tese os campos da Filosofia, Didática, Ética e Estética, resgatando o esforço compreensivo, o compromisso com o ensino e a responsabilidade da intervenção profissional docente na prática social. Para a autora, o ensino tem como função essencial a socialização criadora e recriadora de conhecimento e cultura.

Para que todas essas funções e especificidades possam ser desenvolvidas plenamente na constitucionalidade docente, entendemos que a mesma precisa ser alicerçada em princípios da epistemologia da práxis, que será detalhada mais adiante neste texto.

FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES

Sem a pretensão de fazer uma descrição pormenorizada da história da formação docente no Brasil, apresentamos sumariamente alguns elementos que nos permitem compreender as propostas e intencionalidades em curso. É importante registrar que nos anos 1990, o Brasil, seguindo uma tendência mundial de políticas neoliberais, promove a reforma do estado brasileiro com uma retórica governa-

mental que defendia o ajuste fiscal e a redução dos gastos públicos para o equilíbrio orçamentário, bem como, um serviço público de qualidade, fomentando a transferência da responsabilidade pública para a privada. É a partir desse movimento que se situam, sob muitos aspectos, propostas e ações de reforma da educação em todos os níveis. Logo, leis, pareceres e normativas internacionais e nacionais que sustentam as reformas no âmbito econômico, tributário, fiscal e previdenciário, também, orientam as reformas educacionais. Estas seguem as recomendações de organismos multilaterais (BM, OEA, PNUD, OCDE, CEPAL, UNESCO, UNICEF, dentre outros), cujas orientações preconizam a adaptação do indivíduo às exigências do mercado, priorizando uma formação para desenvolver competências (MAUÉS, 2014).

A título de exemplificar, cita-se o Relatório Jacques Delors (1998) que apresenta orientações metodológicas para a concretização da educação para o século XXI, fomentando um ensino que possibilite aos indivíduos adaptarem-se à nova realidade produtiva e social. Portanto, se define no Relatório a centralidade da educação e o papel do professor no século XXI e, por extensão, a concepção dos cursos de formação docente. O Relatório orienta para que a escola cumpra com seu papel, ao se sustentar nos seguintes pilares: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Nestes pilares, está implícita a secundarização da teoria, dos conhecimentos clássicos e historicamente produzidos, pois os saberes utilitários são os valorizados no documento, ficando evidente a cisão entre teoria e prática.

Como desdobramento dessas políticas, se evidencia no campo da formação de professores intenso debate acerca dos saberes docentes. Importa dizer que este é um debate que chega ao Brasil nos anos 1990, com os pesquisadores Tardif; Lessard; Lahaye, (1991), Tardif (2002) e Nóvoa (1991; 1992). Não se pode negar que é uma contribuição importante, considerando o embasamento teórico-metodológico, pois fortalece os processos investigativos, instigando pesquisadores da área a conhecer melhor os profissionais da educação, suas histórias de vida e como se constituem professores, o que permite compreender melhor o trabalho docente e o processo formativo em sua totalidade. Todavia, os estudos e teorias apresentadas sobre os saberes docentes, assim como alguns conceitos e expressões oriundos dessa concepção como: epistemologia da prática, prática-reflexiva, professor-reflexivo, professor-pesquisador, dentre outros, não são incorporados por muitos pesquisadores e intelectuais (FREITAS, 2002; DUARTE, 2003; MORAES, 2003; PIMENTA, 2002), pois entendem que essa compreensão leva a um esvaziamento teórico na formação de professores e uma supervalorização do conhecimento tácito.

Freitas (2002) sinaliza que, nos anos 1980, se estabeleceu uma certa ruptura com o tecnicismo, retomando uma formação de caráter mais histórica, cultural,

estética, filosófica, mas que dura apenas uma década, quando se adota a concepção da epistemologia da prática. Freitas (2002) ao analisar as Diretrizes curriculares para a Formação de Professores para a educação básica adverte para o sentido instrumental da política educacional para a formação docente no Brasil, esclarecendo que a educação e formação de professores estão submetidos à lógica do mercado, sendo que, a flexibilização curricular forja um perfil profissional adequado às novas demandas capitalistas e, longe de uma formação de caráter emancipador para os trabalhadores.

Outro crítico da epistemologia da prática é Duarte (2003). Este autor sinaliza que esta concepção favorece a secundarização da teoria e, por extensão, do saber acadêmico na formação do professor. Mesmo entendimento de Shiroma (2003), quando lembra que a reforma nos anos 1990 teve como preocupação central moldar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com suas produções, suas avaliações e suas recompensas. Duarte (2003) sinaliza que o escolanovismo e o construtivismo são concepções negativas sobre o ato de ensinar, estendendo a mesma afirmação aos estudos da epistemologia da prática, do professor reflexivo e da pedagogia das competências, haja vista que, negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Também destacamos a defesa feita por Pimenta (2002) quanto da importância da dimensão teórica na formação de professores, da necessidade da reflexão coletiva, da importância de conhecer e compreender o contexto institucional em que se atua, bem como da apreensão com criticidade da realidade social mais ampla. A autora entende que, no atual cenário do neoliberalismo, o conceito de professor-reflexivo e saberes da prática, passa a ser apenas um simples termo sem potencialidade para a elevação do desenvolvimento profissional.

De grande relevância para a compreensão da temática, nos aproximamos dos estudos de Moraes e Torriglia (2003) e Moraes (2003), que fazem análises sobre a concepção que subsidia a formação de professores no Brasil. De acordo com Moraes e Torriglia (2003) está em curso um processo de empobrecimento do conhecimento epistemológico, reduzindo os processos formativos a uma formação de competências como expressa as Diretrizes para Formação dos Professores para a Educação Básica. Moraes (2003) em seus estudos mostra um movimento que secundariza os debates teóricos no campo da educação, causando um retrocesso para as pesquisas e diretrizes educacionais, identificado pela autora como “recuo da teoria” uma vez que promove o aligeiramento das reflexões teóricas, sobretudo, na efetivação de pesquisas na área educacional que por estarem atreladas à agências financiadoras limitam seus estudos a tempos preestabeleci-

dos. Ainda de acordo com Moraes (2003) a “marcha-ré intelectual e teórica” nas pesquisas e processos formativos se dá pelas políticas educacionais vigentes em âmbito nacional e internacional e que promovem, por meios de suas propostas, uma redução dos debates teóricos.

Contreras (2002) defende que elaborar uma proposta de formação docente com o objetivo de promover condições reflexivas como defendem os adeptos da formação reflexiva é muito pouco. De acordo com o autor, se faz necessário que os projetos de formação contemplem a dimensão política da atividade docente, além de se pensar criticamente o contexto histórico da formação de professores e da estrutura e organização da escola, haja vista que, a crítica viabiliza a reconstrução permanente do sentido político da função do ensino e o entendimento dos interesses a que servem políticas e determinadas concepções e práticas educativas. O professor crítico reflexivo, se apropriando do entendimento do autor, é um ator com condições plenas para investigar e compreender a origem histórica e social das ações naturalizadas na escola, de suas finalidades e função social. Nesse prisma, a reflexão de Giroux (1997, p. 163) contribui grandiosamente para esse debate ao sinalizar que, os intelectuais transformadores “precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças”.

Diante do exposto, entende-se que o professor não pode restringir o saber docente à função de sua atividade e, portanto, os saberes da docência que se defende aproximam-se daqueles elaborados por Saviani (1996), ou seja, um saber metódico, sistemático, científico, elaborado e que se sobrepõe ao saber espontâneo e natural. O autor, ao tratar da docência, apresenta cinco saberes que dão corpo ao estatuto profissional dos professores, a saber: i) saber atitudinal – compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho do professor; ii) saber crítico-contextual - refere-se à compreensão das condições sócio- históricas que determinam a prática educativa; iii) saberes específicos – compreende os saberes relacionados às disciplinas e que integram os currículos escolares; iv) saber pedagógico – refere-se aos conhecimentos das ciências da educação sintetizadas nas teorias educacionais; v) saber didático-curricular - são os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade docente no âmbito da relação professor – estudante.

EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

À guisa de complementação às reflexões apresentadas acerca da formação de professores no Brasil, e com a intenção de prospectar possibilidades ao cená-

rio apresentado, considera-se relevante destacar o conceito de práxis (VÁZQUEZ, 2011) e as discussões sobre a epistemologia da práxis, em especial aquelas apresentadas por Silva (2018), autora que aproxima este conceito das atuais discussões em torno das políticas públicas de formação docente.

No tocante à relação teoria e prática que se efetiva enquanto práxis, Vázquez (2011) pontua que essa se apresenta como uma atividade material, transformadora e necessariamente adequada a determinados fins. Fora dessa concepção, segundo o autor, encontram-se tanto a atividade meramente teórica, que não se materializa, quanto aquela simplesmente prática, material, sem a produção de fins e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. É na delimitação das relações entre teoria e prática que reside a problematização em torno de uma formação de professores que se configure como práxis revolucionária (transformadora).

Nessa perspectiva e com base ainda em Vázquez (2011, p. 119) é de fundamental importância compreender que “a práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo às necessidades radicais, humanas”. Sendo assim, nos cabe refletir como o professor, considerando as condições materiais de que dispõe, se constitui docente, visto que, via de regra atua e se encontra em contextos alienantes, e mais, seu trabalho se pauta em políticas educacionais que visam uma formação aligeirada e voltadas para o mercado de trabalho. Mudar essa realidade é possível desde que o professor tenha consciência de si e exerça o hábito da crítica constante e radical de si mesmo, condição necessária para que o exercício da docência seja uma práxis revolucionária no sentido defendido por Vázquez (2011) e não apenas uma teoria vazia, abstrata, sem sentido para o professor e para o estudante. O termo práxis é tão recorrente nos discursos e políticas educacionais, de tal modo, que se leva a crer que os professores têm domínio consistente de seu real significado e exercessem a práxis no seu dia a dia, entretanto, é sabido que, via de regra, faz parte de um discurso pedagógico materializado na oratória e, ainda, distante do fazer docente.

Importa ressaltar que os estudos de Silva (2018), sobretudo, em suas problematizações iniciais, partem de uma análise crítica sobre a epistemologia da prática que, ao menos a partir da década 1980, tem sido preponderante nas propostas de formação de professores. Sob essa ótica, a formação orienta-se pelo saber prático que é desenvolvido pelo professor em sala de aula, e que serve como ponto de partida para a construção de conhecimento e teorias sobre essa prática, mediante o processo de ação-reflexão-ação. A autora destaca que teóricos como Zeichner (1998), Schön (2000) e Tardif (2002) têm sido os grandes inspiradores dos trabalhos voltados à formação docente, especialmente a continuada, na perspectiva denominada de professor reflexivo. Na concepção de Silva (2018, p. 25),

[...] a valorização do saber prático imprime um caráter pragmático na formação de professores, e vem sendo tomado pelas políticas públicas como um viés hegemônico. O cotidiano da prática da atividade central do professor, a aula, o exime, na produção do conhecimento, da apreensão das articulações históricas entre o trabalho educativo e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado, restringindo o saber docente e a função de sua atividade.

Sob essa ótica, uma formação de professores centrada apenas na prática cotidiana da sala de aula, aliena os sujeitos no sentido de compreender a prática docente como restrita a esse ambiente, descolada das diversas articulações sociais, culturais e históricas a que a atividade docente está, organicamente, vinculada.

É mister lembrar que, via de regra, os autores supracitados (ZEICHNER, 1998; SCHÖN, 2000 e TARDIF, 2002) ao defenderem uma epistemologia da prática o fazem explicitando que a teoria tem contribuído pouco para a prática do professor uma vez que sua apropriação é ínfima e equivocada, considerando que o conhecimento produzido e socializado na academia é abstrato e complexo.

Queremos crer que o problema não está no conhecimento produzido e socializado na academia e cursos de formação de professores, mas na forma como são organizados os currículos das universidades brasileiras, formatados de forma dicotômica no que tange a reflexão e ação. Ainda mais, considerando que o contexto em que a formação de professores se dá em praticamente dois terços das matrículas em instituições privadas (praticamente 75%), e, muitas vezes, por meio da modalidade de educação à distância, constantemente ampliada pelos empresários da educação, que vem como um negócio lucrativo essa formação.

Também não podemos deixar de mencionar que as condições objetivas e subjetivas para o funcionamento das escolas públicas no Brasil, cada vez mais precarizadas pelo descaso e falta de investimentos para a educação, também influenciam fortemente para que práticas de ensino que poderiam enriquecer a compreensão de conceitos necessários à aprendizagem não são possíveis diante de laboratórios mal equipados (quando existem), bibliotecas sem livros robustos e com profissionais especializados (quando existem nas escolas), quadras esportivas adequadas e, sem falar do mínimo necessário, salas de aula ventiladas e iluminadas. Nesse sentido, vale destacar que a escola pode sim “deformar” (ARROYO, 1985) a formação recebida em instituições que se preocupam com a formação de qualidade socialmente referenciada.

Sendo assim, após estes destaques explicativos e necessários, podemos retomar a discussão sobre o currículo na formação de professores enfatizando que, além das implicações apontadas anteriormente, um dos exemplos do contexto ne-

fasto seja indicado pela concepção positivista de ciência e tecnicista de ensino que como muito bem nos lembra Kuenzer (2002, p. 79-80)

A escola por sua vez, constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão. Ela é o espaço por excelência, do saber teórico divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma das classes sociais. [...] Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão.

Arraigado em uma herança positivista a escola e, sobretudo, os cursos de formação se alicerçam em propostas educacionais que tratam teoria e prática como fenômenos antagônicos, separando conteúdo e forma. Os professores nesta perspectiva são meros executores com uma prática instrumentalizadora e funcionalista que buscam alcançar objetivos predeterminados. Entende-se que compreender a especificidade do trabalho docente requer pensar uma ação em que teoria e prática se relacionem e constituam a base de todo processo educativo.

Sem sombra de dúvidas teoria e prática são partes de um mesmo processo e como lembra Libâneo (2002) não é verdade que uma boa teoria é suficiente para que o profissional docente tenha êxito na sua prática cotidiana. Da mesma forma que não é verdade que a prática por si só é suficiente. Também, não é possível qualquer reflexão por parte do professor sobre sua prática se não houver apropriação da teoria, domínio sólido dos saberes profissionais e uma boa cultura geral. Libâneo (2002, p. 53) esclarece que o termo professor reflexivo refelete uma visão reducionista por “considerar a teoria do professor reflexivo nas visões do pragmatismo ou do reconstrucionismo social como as únicas que explicariam mais acertadamente o lugar da reflexividade na formação inicial e continuada de professores”. Nessa direção, o autor frente a crítica que se faz à concepção teórica de professor reflexivo que embasam as políticas de formação apresenta uma proposta

[...] os professores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades: a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. O que destaco é a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensi-

no, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos. A terceira é a consideração dos contextos sociais, políticos e institucionais na configuração das práticas escolares. (LIBÂNEO, 2002, p. 70).

Considerando as proposições de Libâneo (2002), cabe inferir que a prática deve ser reflexiva e crítica não apenas no que tange ao trabalho docente em si, mas em toda a organização e processos que envolvem o ato educativo, além de que toda compreensão, necessariamente, precisa ser em uma perspectiva histórica.

Nesse sentido, problematizar uma epistemologia da práxis incide em considerar uma perspectiva ontológica de formação, que conceba o ser docente como um sujeito constituído na interação com o meio social, cultural e físico. Nessa perspectiva, as propostas de formação passam a orientar-se por uma explicação teórica da realidade, da experiência vivida, da sua interpretação e construção de sentidos e significados (SILVA, 2018). Para a autora, nessa concepção, a formação de professores assume o professor como “intelectual transformador e a escola como um espaço de contestação e de construção de uma visão crítica da sociedade” (SILVA, 2018, p. 334).

Uma formação docente que se proponha alicerçar em uma práxis educativa precisa reconhecer que “o conhecimento não existe à margem da práxis, mas, pelo contrário, é práxis” (SILVA, 2018, p. 36), sendo assim, a atividade humana - docente - que se realiza à luz da noção de práxis, leva o sujeito a desvelar a realidade concreta como tal, movimentando-se para transformá-la, efetivando assim uma práxis criativa e revolucionária.

Nessa perspectiva, nos cabe apresentar aqui o conceito de *Pedagogia Plena*, cunhado por Silva (2021), como uma proposta unitária de formação para a formação inicial no curso de Pedagogia. Esta autora defende que as ações docentes se caracterizam por serem atividades exercidas pelos sujeitos em situações histórico-sociais definidas, imersas em determinados modos de produzir sua existência material e espiritual. Deste modo, a práxis educativa dos docentes tem clara intencionalidade ético-política, buscando a transformação da realidade.

Como síntese da defesa que faz de uma epistemologia da práxis que dê sustentação à formação de professores, Silva (2018) toma a epistemologia da práxis como teoria do conhecimento, que pode oferecer elementos para uma proposição de formação do homem (e de professores), haja vista que posiciona a centralidade do conhecer na prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real.

Para tanto, a autora propõe cinco categorias que são base para explicar e compor um projeto de formação de professores fundamentado na epistemologia da práxis: (1) unidade teoria e prática; (2) transformar a relação forma e conteúdo da formação de professores; (3) assumir a intencionalidade da atividade docente na perspectiva da práxis criativa revolucionária; (4) assumir o trabalho como princípio educativo, base da vida humana; e, (5) aliar a formação docente ao sentido político da educação.

Assim, a compreensão da realidade sócio-econômica-política, por meio da unidade teoria e prática, possibilita os homens a transformarem as condições que lhes são impostas, rompendo com a cotidianidade alienada. Para fomentar a formação de professores no sentido crítico-emancipador, é preciso mudar a relação forma e conteúdo, admitindo-se o trabalho como princípio educativo em sua acepção ontológica. Ademais, uma epistemologia da práxis se mostra necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se objetiva no campo educacional, quer seja, a função docente de ensinar em uma perspectiva crítica de emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão realizada à luz dos referenciais apresentado leva a crer que o eixo que fundamenta os cursos de formação docente na atualidade encontra-se alicerçado nos pressupostos do tecnicismo, com uma formação pragmática em que a epistemologia da prática ocupa lugar central na constituição dos saberes docentes. Significa dizer que se busca formar um professor mais competente e flexível para resolver rapidamente os problemas cotidianos da escola, mais adequado e apto a ser cooptado (SHIROMA, 2003). Isto não significa dizer que os estudos que tratam sobre os saberes docentes e epistemologia da prática devem ser descartados, mas, precisam ser reformulados de forma a integrarem o processo formativo em unidade com os conhecimentos científicos.

Concordamos com Saviani (2010, p. 10) que ao longo dos últimos dois séculos, as muitas mudanças que abarcam o processo de formação de professores no Brasil mostram um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. Para o autor, a questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório”. Permanece a problemática das políticas formativas, que embora sofram mudanças constantemente não conseguem estabelecer um padrão minimamente consistente de formação e preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. O que levaria a esta situação? Os espaços de formação de professores, tendo em vista que se realizam em instituições privadas que nem sempre oferecem condições objetivas e subjetivas de trabalho aos formadores? A precariedade da formação instituída

pela modalidade de educação à distância? As condições objetivas e subjetivas da vida de estudantes trabalhadores com poucos recursos financeiros para o acesso ao repertório de ampliação cultural, conciliados com a estafa de longas e precárias jornadas de trabalho para a manutenção da vida? Ou seja, reafirmamos que não podemos desconsiderar os espaços/locais em que a maior parte dos cursos de licenciaturas funcionam no Brasil e nem as condições de vida dos seus estudantes.

É mister dizer que, as políticas educacionais na atualidade tem por meta a redução de custos buscando o máximo de resultado com um mínimo de investimento. No que tange a formação de professores, não foge a regra e, portanto, o objetivo central é formar um professor técnico e não culto como salienta Saviani (2010) . Lembrando que um professor técnico, nas palavras deste mesmo autor é “aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de se desempenhar a contento diante dos alunos” (IDEM, p. 13). Por outro lado, o professor culto é o profissional que “domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realiza um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados” (IDEM, p. 13).

Da mesma forma, concordamos com Moraes (2003, p. 154) que é preciso lutar contra o “reco da teoria” nos cursos de formação de professores e que, talvez, a causa mais imediata dessa “marcha a ré intelectual e teórica” se faz presente na definição e efetivação das políticas educacionais. O movimento do “fim da teoria”, nas palavras da autora, prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual ancorado na experiência imediata. Em tal utopia praticista o que importa é o saber prático e a teoria é considerada como perda de tempo nos processos formativos. Essa afirmação é constatada nas atuais Diretrizes Nacionais de Formação de Professores (BRASIL, 2019), quando se busca reduzir ao mínimo a base teórica para ampliar a prática, considerando estas duas dimensões estanques e separadas. Indubitavelmente, um fazer pedagógico desprovido de teoria, constituído apenas por acúmulo de experiências, se faz pelo senso comum e consciência superficial. Afinal, como lembra Saviani (2005, p. 262) “quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consciente e eficaz é a atividade prática”.

Tomamos por empréstimo as reflexões de Moraes e Torriglia (2003), quando afirmam que formar docentes implica, no mínimo, uma discussão consciente sobre o conhecimento. Cabe sublinhar que o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito frente ao mundo e requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda busca constante, invenção e reinvenção. O conhecer é um ato curioso, contudo, não pode ser uma curiosidade ingênua (FREIRE, 1982). Nesta perspectiva, acredita-se que a função do trabalho docente é viabilizar ao aluno a apropriação

do conhecimento historicamente produzido. E para tal, ele próprio, o professor, precisa se apropriar deste conhecimento.

E, para finalizar, a reflexão retomamos a questão inicial: é possível a materialização de uma prática pedagógica crítica, consciente e intencional a partir de uma concepção formativa que não se sustenta na unidade entre teoria e prática? Ao refletir com certa rigorosidade sobre a questão a partir das leituras realizadas para esse texto, compreendemos que a teoria de base científica, filosófica e histórica é o pilar de toda prática emancipadora, entretanto, é no movimento dialético da relação teoria e prática, ou seja, em uma práxis transformadora, que se materializa o processo de ensino e aprendizagem.

Reitera-se a importância, seja no processo formativo ou no exercício da docência, a indissociabilidade entre a teoria e a prática. Nas palavras de Freire (2003, p. 121) toda prática docente representa ação e reflexão concomitantemente, caracterizando a própria práxis. “O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação”. Nesse sentido, o autor coloca a práxis como centro da relação humana e fonte de conhecimento que possibilita a transformação da realidade. A relevância da relação teoria e prática – a práxis, e desta com o conhecimento é apresentada por Vázquez (1977), que assevera que o objeto do conhecimento é produto da atividade humana e, portanto, a atividade da consciência não pode ser apartada da pensante. Sendo assim, a prática só pode ser percebida na unidade com a teoria. A práxis é, desse modo, atividade teórico-prática, ou seja, apresenta um lado ideal, teórico, e um lado material, prático, com a articularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração, é possível separar um do outro. Logo, a concepção de formação de professores que se deseja precisa se constituir a partir da unidade entre teoria e prática - na práxis.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Quem de-forma o profissional do ensino? **Revista de Educação AEC**, Brasília, p. 7-15, out./dez. 1985.

AVILA, A. B.; TITTON, M.; EVANGELISTA, O. Desterro Docente e Formação Humana nos governos petistas. *In*: EVANGELISTA, O. *et al* (orgs). **Desventuras dos professores na formação para o capital**. São Paulo: Mercado das Letras, 2019.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In*: PIMENTA, S. G. (org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: outubro/2021.

- CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 23a ed, 1989.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília (DF): MEC; Unesco, 1998. Disponível em: <http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>. Acesso em: dezembro/2021.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601-625, Campinas, ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>. Acesso em: março/2019.
- EVANGELISTA, O. *et al.* **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: SP: Mercado das Letras, 2019.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 6º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 37º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n 80, p. 137-168, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em fevereiro 2021
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 12º ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- KENSKI, V. M. O papel do professor na sociedade digital. *In*: CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. (orgs). **Ensinar a ensinar: Didática para a Escola Fundamental Média**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- KUENZER, A. Z. Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.28, no 2, maio/ago, 2002
- LIBANEO, Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico? *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002
- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *In*: SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. (orgs.). **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.
- MORAES, M. C. M. de. Recuo da Teoria. *In*: MORAES, M. C. M.(org.) **Iluminismos às avessas: produção do conhecimento e política de formação docente**. Rio de janeiro: DP&A, 2003.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIOS, T. A. **Por uma docência da melhor qualidade**. 8a ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, jan/abr. 2007.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

EM DEBATE A UNIDADE TEORIA E PRÁTICA – A PRÁXIS

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR, C. (orgs). **Formação do educador**. São Paulo: UNESP, 1996.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas . **Revista n Poiesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun. 2011; p. 07-19 . Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em novembro 2021.

SILVA, K. A. C. P. C. da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A pedagogia plena: uma proposta unitária de formação. **Formação em movimento**, v. 3, i. 1, n. 5, p. 114-130, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/768>. Acesso em: out./2021.

SHIROMA, E. O. “O eufemismo da profissionalização”. *In*: Moraes, M. C. M. (org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A. 2003

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *In*: SOUZA, D. T. R. de; SARTI, F. M. (orgs.). **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 71-94.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 215-133, Porto Alegre, 1991. Disponível em: <http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/didatica/2017/Os%20professores%20face%20ao%20saber.pdf>. Acesso em: janeiro/2021.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011

VENCO, S. Prefácio. *In*: EVANGELISTA, O. *et al.* **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: SP: Mercado das Letras, 2019.

IMPLICAÇÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS PRÁTICAS COTIDIANAS: PERSPECTIVAS DE COORDENADORAS PEDAGÓGICAS

*Diana Aguiar Salomão;
Isabel Maria Sabino de Farias*

A Educação Infantil, ao longo de sua história, avançou na ampliação do acesso e na elaboração de propostas curriculares e pedagógicas. O currículo da Educação Infantil passou por diferentes propostas e concepções no decurso da história educacional brasileira e alcançou significativos avanços quando começou a considerar as crianças como sujeitos históricos, de direitos e centro do planejamento das ações educativas (KUHLMANN).

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, a Educação Infantil foi integrada ao Sistema de Educação Nacional, sendo concebida como primeira etapa da Educação Básica, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças em complementação à ação da família, destinando-se a garantir o cuidado e a educação das crianças de zero a cinco anos de idade em creches e pré-escolas (BRASIL, 1996). No percurso histórico, percebemos as evoluções a respeito das funções sociopolíticas e pedagógicas da Educação Infantil, as quais, por meio de muitas lutas, ganharam espaço nas discussões e construíram o caminho dos avanços até aqui conquistados, em termos de legislação.

Na discussão sobre legislação e documentos oficiais referentes ao currículo no Brasil, atualmente o foco encontra-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve sua última versão homologada em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), e na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b),

que institui e orienta a implantação da BNCC nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Diante desse contexto, e no intuito de contribuir com o debate sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC/EI), discutimos, neste estudo, as implicações desse processo de implementação nas práticas cotidianas de quatro instituições de Educação Infantil em uma rede municipal de ensino situada na Região Nordeste do Brasil.

Consideramos que a BNCC e o seu processo de implementação são assuntos contemporâneos e urgentes na conjuntura das políticas educacionais. Sabe-se que a ideia de “base comum curricular”¹ está prevista na Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, de 2013, e no Plano Nacional de Educação, de 2014, tendo se materializado no documento “Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base” (BRASIL, 2017a). Ainda que homologada, a sua elaboração ocorreu por intermédio de três versões permeadas por muitos debates e disputas, envolvendo avanços e retrocessos.

Sobre a discussão dessa política curricular para a Educação Infantil, destacamos que foi um debate polêmico, que impulsionou controvérsias e diversos questionamentos, pois o histórico desse segmento educacional é marcado por disputas em torno da sua função sociopolítica e educacional – ora assistencialista, ora educativa, ora escolarizante. Nessa direção, o próprio termo “currículo” provoca debates efervescentes para a Educação Infantil, considerando que a concepção de currículo esteve historicamente atrelada a sequências de disciplinas e conteúdos (BARBOSA *et al.*, 2016).

Apesar do debate polêmico sobre a BNCC/EI, compreendemos que ela busca consolidar as conquistas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), sendo esses dois documentos a representação de “um amadurecimento da epistemologia do trabalho com as crianças em instituições educativas” (BARBOSA *et al.*, 2016, p. 18) e referências importantes para nortear práticas pedagógicas que respeitem os saberes e ritmos das crianças.

Com as DCNEI, as instituições de Educação Infantil se depararam com o desafio de educar e cuidar de forma indissociável, trabalhando com o conceito de currículo integrado às interações e à brincadeira, que são os eixos norteadores das

1 Como esclarece Alves (2017), na sua gênese, essa ideia, que provém do movimento dos educadores progressistas, defendia a constituição de uma “base comum” que respeitasse a diversidade na unidade das propostas de formação. Essa ideia se contrapõe ao entendimento de “base nacional comum” instituída.

práticas pedagógicas. Atualmente com a BNCC/EI, o cuidado permanece como algo indissociável ao processo educativo e as interações e a brincadeira continuam sendo os eixos estruturantes do currículo da Educação Infantil, no entanto esse documento propõe uma nova forma de organização curricular ao estipular seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (expressar, participar, explorar, brincar, conhecer-se e conviver) e cinco campos de experiências (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), assunto discutido na seção “*Arranjo curricular da BNCC/EI*”.

Essa nova forma de organização curricular expressa na BNCC/EI configura-se como uma “inovação educacional externamente induzida”² (FARIAS, 2006) para a constituição de currículos no cotidiano das instituições brasileiras de Educação Infantil, pois convoca os docentes a pensarem em novas formas de planejar e executar as práticas pedagógicas, viabilizando a possibilidade de ruptura da “pedagogia transmissiva”³, ainda presente em muitos cotidianos de creches e pré-escolas.

Corroboramos Barbosa *et al.* (2016) sobre a BNCC/EI ser um documento norteador das práticas e das tomadas de decisões para a constituição de currículos que respeitem as especificidades dos bebês (crianças até 18 meses), das crianças bem pequenas (crianças entre 19 meses e três anos e 11 meses) e das crianças pequenas (crianças entre quatro anos e seis anos e 11 meses), sendo que a definição do currículo da Educação Infantil ocorre no cotidiano educacional com o planejamento e a concretização das práticas pedagógicas dos profissionais (professores, coordenadores e diretores) com as crianças e suas famílias.

Nessa perspectiva, compreendemos que o currículo da Educação Infantil pode ser constituído pela inter-relação entre duas instâncias: uma deliberativa, representada pelos documentos e políticas curriculares (BRASIL, 2009b; BRASIL, 2017a); e outra prática, por meio do planejamento e desenvolvimento do cotidiano educacional realizado pelos profissionais que atuam nas instituições, a qual representa a adoção e desenvolvimento de “modelos/abordagens/pedagogias diversas”⁴

2 As inovações educacionais externamente induzidas são aquelas incorporadas no contexto da prática mediante a indução de programas e políticas dos órgãos representativos da educação, como o Ministério da Educação e as secretarias de educação em âmbito municipal e estadual (FARIAS, 2006).

3 A pedagogia transmissiva centra-se na lógica dos conhecimentos que deseja veicular, escolhendo os saberes a serem transmitidos de forma unidirecional e tornando neutras as dimensões que contextualizam o ato de transmitir. Nessa pedagogia, a professora é um mero transmissor e a criança é uma tábua rasa, uma folha em branco que possui a tarefa de memorizar os conteúdos transmitidos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013).

4 Conforme aponta Oliveira-Formosinho (2013), a adoção de modelos/abordagens/pedagogias diversas (instância prática) representa a autonomia dos docentes e das instituições diante das normativas (instância deliberativa) que representam o Estado e a sua neces-

(OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013) que podem facilitar (ou não) a incorporação das concepções e princípios previstos nos documentos e políticas normativas.

Compreendemos que é na instância da prática que os objetivos e as intencionalidades dos textos políticos podem (ou não) ser materializados, por isso a transposição (do texto para a prática) depende dos sujeitos, daquilo que eles pensam, sentem, acreditam, e das “condições objetivas de trabalho”⁵ ofertadas para a recontextualização das políticas nas instituições educativas (MAINARDES, 2006).

Nesses termos, a tarefa de converter políticas em ações práticas constitui-se em um processo intenso de interpretação e criatividade, no qual os atores das práticas podem representar o texto político de várias formas. Por essa razão, eles não podem ser considerados meros implementadores, pois são sujeitos capazes de transformar e controlar o processo, de forma coletiva (propostas pedagógicas) ou individual (práxis) (MAINARDES, 2006), e materializar as políticas a partir de suas concepções, práticas, experiências, crenças e saberes (FARIAS, 2006; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Por isso, consideramos que as políticas curriculares não são implementadas de forma linear, elas são atuadas, pois são sujeitadas à tradução e interpretação e, assim, são personalizadas, encenadas, colocadas em ação no contexto da prática de diferentes formas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Segundo Ball e Mainardes (2011, p. 13), as políticas educacionais são elaboradas “para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais”. Portanto, na maioria das vezes, tais políticas se tornam inexequíveis no contexto da prática, mas, nem por isso, deixam de ser mecanismos do governo que objetivam disseminar concepções, propostas e programas, provocando implicações reais no contexto das práticas cotidianas educacionais.

sidade de definir linhas curriculares que dizem respeito às aprendizagens mínimas, e não à imposição de modelos ou métodos pedagógicos. Nesse sentido, a instância prática pode assumir um papel substantivo na confirmação ou desconstrução das orientações curriculares propostas pela instância deliberativa.

5 A noção de condições de trabalho adotada neste estudo relaciona-se às condições objetivas nas quais o trabalho é realizado, referindo-se ao conjunto de recursos, materiais e instalações físicas, mas também às condições de emprego, como o vínculo empregatício, a remuneração, a carreira e a estabilidade, corroborando as contribuições de Oliveira e Assunção (2010, p. 2), os quais definem que, em termos analíticos, as condições de trabalho docente precisam ser percebidas e compreendidas em seus dois polos: “a) condições de emprego, que se referem à natureza da relação entre o empregador (ou a empresa) e o empregado; b) condições objetivas em que o processo de trabalho é realizado, designando, portanto, as pressões e os constrangimentos presentes no ambiente físico e organizacional em que as tarefas são desenvolvidas”.

Nessa direção, o reconhecimento da complexidade existente na tradução das políticas em práticas cotidianas e a concordância com Mainardes (2006) e Ball, Maguire e Braun (2016) de que os atores das práticas, com seus princípios e posturas, possuem a responsabilidade de transformar o texto escrito em um documento coletivo institucional e em práticas cotidianas deram sustentação ao delineamento do seguinte questionamento: Quais as implicações da implementação da BNCC para Educação Infantil nas práticas cotidianas? Movidas por essa inquietação, este trabalho assumiu o objetivo de discutir as implicações da implementação da BNCC para a Educação Infantil nas práticas cotidianas, considerando as perspectivas de coordenadoras pedagógicas.

Para responder à questão formulada e alcançar o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa (STAKE, 2011), na qual os dados empíricos produzidos com o auxílio de entrevistas semiestruturadas com quatro coordenadoras pedagógicas foram analisados com base nos construtos teóricos-metodológicos do ciclo de políticas de Stephen J. Ball (BALL; MAINARDES, 2011; MAINARDES, 2006) e nos construtos teóricos de currículo e práticas na/da/para Educação Infantil presentes nas DCNEI (BRASIL, 2009b) e na BNCC/EI (BRASIL, 2017a), além da contribuição de autores como Ball, Maguire e Braun (2016), Barbosa *et al.* (2016), Farias (2016) e Oliveira-Formosinho (2007; 2013).

Este artigo encontra-se organizado em cinco seções: *introdução*, ora apresentada; *arranjo curricular da BNCC/EI*, na qual discutimos a organização do currículo da Educação Infantil por direitos de aprendizagem e desenvolvimento e campos de experiências; *metodologia*, com os aspectos metodológicos que caracterizam a investigação; *Incorporação e/ou contestação da BNCC/EI nas práticas cotidianas*, na qual são expostos os resultados e as discussões que sistematizam as análises e as reflexões da pesquisa; e *considerações finais*, seguida das referências.

ARRANJO CURRICULAR DA BNCC/EI

A BNCC/EI objetiva ser referência na elaboração dos currículos para as creches e pré-escolas, sendo uma política educacional para a infância brasileira que desempenha o papel de induzir propostas curriculares e/ou pedagógicas e práticas cotidianas. O arranjo curricular proposto pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e pelos campos de experiências reiterou os consensos expressos nas DCNEI (BRASIL, 2009b) sobre currículo e buscou garantir as singularidades da Educação Infantil, incorporando aquilo que os pesquisadores e professores da área construíram historicamente por intermédio dos debates sobre a identidade da Educação Infantil (BARBOSA *et al.*, 2016).

Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento foram propostos com suporte na concepção de criança como sujeito de direitos e estão diretamente interliga-

dos com os “princípios éticos, políticos e estéticos”⁶ expressos nas DCNEI (BRASIL, 2017a; GIURIATTI, 2018). Os princípios devem nortear a forma de ser e estar professor(a) na Educação Infantil e a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento devem assegurar as condições para que as “crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017a, p. 35). Nesse sentido, os princípios políticos, éticos e estéticos das DCNEI foram traduzidos como os direitos que os bebês, crianças bem pequenas e as crianças pequenas têm de conviver, expressar-se, participar, conhecer-se e, por fim, explorar e brincar.

Desse modo, compreendemos que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dão ênfase às experiências das crianças, aos seus contextos, interações e brincadeiras, dando-lhes a possibilidade de aprender pela experiência, uma vez que “simbolizam as ações que revelam os modos da criança sentir, pensar e agir no mundo, o como ela constrói e significa seus percursos investigativos de aprendizagens” (GIURIATTI, 2018, p. 105). Com esse entendimento, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento precisam permear todo o cotidiano dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas dentro das instituições de Educação Infantil, oferecendo-lhes a oportunidade de aprender e se desenvolver por intermédio da brincadeira, da exploração, da convivência, da expressão, da participação e do conhecimento de si e do mundo, favorecendo, assim, o abandono do tradicional foco nas ações dos docentes de como ensinar as crianças.

Em relação à organização curricular por campos de experiências, é apenas na BNCC/EI que esse termo é utilizado oficialmente como forma de organizar o currículo da Educação Infantil, entretanto o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009a), documento circulado nas circunstâncias de aprovação das DCNEI, já previa essa forma como uma das possibilidades de estruturar o currículo na Educação Infantil, subvertendo a lógica disciplinar e compartimentada que prevalece na organização curricular das demais etapas da Educação Básica. Apesar de o termo “campos de experiências” não aparecer nas DCNEI, a sua definição se baseia no que esse documento aponta em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem possibilitados aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas e às suas experiências.

6 Os princípios éticos, políticos e estéticos foram estipulados pelo Parecer CNE/CEB nº 022/1998 e pela Resolução CNE/CEB nº 01/1999, que lançaram as primeiras DCNEI, e só agora, com a BNCC/EI, é que ganharam mais visibilidade, por meio dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Importa destacar que, apesar de a organização curricular por campos de experiências ser uma previsão disposta no Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009a), ela caracteriza-se como um “empréstimo de políticas”⁷ por advir, principalmente, de inspirações teóricas e políticas de origem europeia, especificamente fundamentada nas “Indicações nacionais para o currículo da escola da infância e do primeiro ciclo de instrução”, do Ministério da Educação e do Ministério da Universidade e da Pesquisa – Itália (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015).

Acreditamos que os campos de experiências representam uma inovação na organização curricular para a Educação Infantil brasileira, pois convida os docentes a repensarem o currículo da Educação Infantil e a construir pedagogias participativas que criem ambientes democráticos para todos e para cada um dos sujeitos, possibilitando a escuta e participação ativa de todos (adultos e crianças) nas decisões que constituem o cotidiano das instituições para que cada um se sinta corresponsável pela educação e cuidado efetivado nesses espaços educacionais.

Nessa perspectiva, consideramos que a organização do currículo da Educação Infantil por campos de experiências requisita o rompimento com abordagens pedagógicas tradicionais para construir coletivamente abordagens pedagógicas participativas que privilegiem as relações de cooperação e parceria entre todos os profissionais, crianças e famílias, colocando a democracia no centro de suas crenças, valores e princípios (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013).

Diante de tais pressupostos, compreendemos que o arranjo curricular proposto pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências reivindicam alterações nas formas de planejar e desenvolver as práticas cotidianas em creches e pré-escolas e, por conseguinte, no modo como os docentes compreendem seus papéis e atuações, na medida em que abre a possibilidade de construir, no cotidiano, currículos que concebam a criança em sua integralidade e que respeitem suas especificidades e experiências, considerando-a como protagonista, produtora de cultura e possuidora de cem linguagens, em meio a uma conjuntura contemporânea que busca aprisionar as infâncias a processos escolarizantes e de antecipação da alfabetização (GIURIATTI, 2018).

Desde a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b), esse arranjo curricular deve compor as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil e se fazer presente nas práticas cotidianas, sendo esse um desafio contemporâneo que possui maiores chances de ser implementado se for garantido, pelo

7 De acordo com o ciclo de políticas de Stephen J. Ball, os “empréstimos de políticas”, que ocorrem no “Contexto de Influência” mediante processos de bricolagem, são incorporações de ideias, concepções e tendências internacionais e/ou globais nas políticas nacionais.

poder público, como previsto no art. 206 da Constituição Federal de 1988 e no art. 3º da LDB, o padrão de qualidade como um dos princípios do ensino, e se forem construídas, por um intenso processo de formação em contexto e práxis que favoreçam o desenvolvimento de abordagens ou pedagogias participativas que consideram a grande potência das crianças e dos(as) professores(as) (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2013).

Na seção a seguir, explicitamos os aspectos metodológicos que possibilitaram o alcance do objetivo traçado neste estudo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como empírica e fundamenta-se nos pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa (STAKE, 2011), tendo em vista a discussão sobre as implicações da implementação da BNCC/EI nas práticas cotidianas de instituições que representam os quatro “perfis institucionais”⁸ que atendem as crianças da faixa etária da Educação Infantil em uma rede municipal de ensino situada na Região Nordeste do Brasil.

Escolhemos a abordagem qualitativa para o desenvolvimento desta pesquisa por compreender que ela nos possibilitaria a realização de uma análise significativa das perspectivas das coordenadoras entrevistadas a respeito da implementação da BNCC/EI e das realidades vivenciadas nas instituições que cada uma representa neste estudo. Acreditamos que essa abordagem nos possibilitou encontrar evidências relevantes e confiáveis para concretizar o objetivo proposto neste trabalho e descobrir respostas para o questionamento levantado, buscando, mediante as entrevistas semiestruturadas, subsídios que favorecessem as reflexões sobre a constituição do currículo vivido nas instituições de Educação Infantil coordenadas pelas colaboradoras deste estudo. Em relação à escolha pela abordagem do ciclo de políticas, destacamos que ela nos ajudou a realizar uma análise que contemplou a atuação dos sujeitos (atores das práticas) como espaço de criação de sentidos e significados, e não apenas como um espaço de implementação de política.

Para selecionar as coordenadoras pedagógicas, aplicamos um questionário on-line por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp* e da rede social *Facebook*,

8 Atualmente, a rede municipal de ensino, cenário desta pesquisa, possui quatro perfis institucionais que atendem as crianças da faixa etária da Educação Infantil: Centro de Educação Infantil (CEI) que atende apenas creche com turmas do Infantil I ao III (bebês de 10 meses a crianças de quatro anos e oito meses); Centro de Educação Infantil (CEI) que atende creche e pré-escola com turmas do Infantil I ao V (bebês de 10 meses a crianças de seis anos e oito meses); Escola de Ensino Fundamental que atende pré-escola com turmas de Infantil IV e V (crianças de três anos e 10 meses a crianças de seis anos e oito meses); e Creche Conveniada que atende turmas do Infantil I ao III (bebês de 10 meses a crianças de quatro anos e oito meses) em associações comunitárias de ordem filantrópica, religiosa etc., em regime de cogestão, por intermédio de convênios. Esses perfis institucionais funcionam em equipamentos com infraestruturas e com organizações administrativa e financeira bem diversificadas.

no qual consideramos como critérios de escolha o tempo de atuação na função e o perfil institucional coordenado. Dessa forma, para compor o cenário de estudo, foram selecionadas quatro coordenadoras pedagógicas, uma de cada perfil institucional existente na rede municipal de ensino pesquisada e com o maior tempo de atuação na mesma instituição.

Essa escolha baseou-se no entendimento de que o tempo na função enriquece a vivência e o conhecimento de questões específicas sobre o funcionamento da instituição e sobre a comunidade escolar, envolvendo questões administrativas e pedagógicas, bem como o entendimento de que a implementação da BNCC/EI é moldada e influenciada por fatores singulares de cada instituição, pois elas possuem histórias particulares e têm recursos diferentes para atuar: “[...] edifícios e infraestrutura, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentais e desafios de ensino e aprendizagem [...]” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 35).

Nesse sentido, entendemos ser relevante e necessário debruçar-se na análise das perspectivas de quatro coordenadoras pedagógicas que representassem cada um dos perfis institucionais, posto que, segundo Ball, Maguire e Braum (2016, p. 18), as políticas são interpretadas, traduzidas e reconstruídas em diferentes mas semelhantes configurações, “cujos recursos locais, materiais e humanos, e conjunto difusos de discursos e de valores são utilizados em um processo híbrido de atuação”, tornando cada instituição um local único de atuação.

Ressaltamos que este estudo assegurou os princípios éticos gerais previstos para as pesquisas em Educação (ANPED, 2019), comprometendo-se com os cuidados e princípios necessários para proteger e respeitar os direitos, a dignidade e a diversidade dos sujeitos envolvidos no estudo ao evitar transtornos e/ou danos psicológicos, morais ou físicos e garantir a confidencialidade e o anonimato das colaboradoras e das instituições. As quatro coordenadoras pedagógicas assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e, conforme o registro nesse documento, tiveram as suas identidades preservadas pelo uso de nomes fictícios, atribuídos por elas próprias. *É possível observar as informações básicas das coordenadoras pedagógicas* no Quadro 1.

QUADRO 1 – COORDENADORAS PEDAGÓGICAS ENTREVISTADAS

COORDENADORA PEDAGÓGICA	INSTITUIÇÃO DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO
Nina	CEI que atende as turmas de creche (Infantil 1, 2 e 3) em jornada integral e turmas de pré-escola (Infantil 4 e 5) em jornada parcial	Desde 2011

COORDENADORA PEDAGÓGICA	INSTITUIÇÃO DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA INSTITUIÇÃO
Amarílis	CEI que atende apenas as turmas de creche (Infantil 1, 2 e 3) em jornada integral	Desde 2014
Maria	Creche Conveniada que atende turmas do Infantil 2 e 3 em jornada integral	Desde 2016
Roberta	Escola de Ensino Fundamental que atende turmas da pré-escola (Infantil 4 e 5) em jornada parcial	Desde 2017

FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA (2021).

INCORPORAÇÃO E/OU CONTESTAÇÃO DA BNCC/EI NAS PRÁTICAS COTIDIANAS

Nesta seção, apresentamos as análises dos dados e discutimos as implicações da implementação da BNCC/EI nas práticas cotidianas a partir das perspectivas de quatro coordenadoras pedagógicas de instituições de Educação Infantil. Com isso, discorreremos sobre como a BNCC/EI é convertida (ou não) em atuação e quais são as práticas que evidenciam a materialização dessa política curricular nos quatro distintos perfis institucionais, reconhecendo a complexidade que existe em traduzir políticas em práticas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

As narrativas das coordenadoras revelaram a observação de mudanças nas práticas cotidianas, aspecto que elas identificam como implicações da implementação da BNCC/EI na elaboração do currículo vivido nas instituições.

A coordenadora Maria, da Creche Conveniada, relatou que a incorporação da BNCC/EI nas práticas cotidianas da creche tem ocorrido de forma gradativa e que demorou a perceber mudanças que efetivamente demonstrassem a superação da organização curricular por áreas de conhecimento e da pedagogia tradicional marcada pela transmissão de conteúdo.

Até pouco tempo, a gente trabalhava com a compreensão de currículo como uma organização de conteúdo. Essa questão tradicional sempre pesou lá na creche por ser uma instituição que surgiu de uma escola religiosa. [...] essa questão do currículo sempre foi bem engessada. Até mesmo depois de conhecermos as diretrizes e de tomarmos conhecimento da BNCC e da sua incorporação na proposta curricular da rede, a creche continuou trabalhando de forma tradicional. Só começamos a caminhar para o início de um processo de mudança em 2019. Foi quando comeci a perceber mudanças nos planejamentos e práticas das professoras. Foi a partir desse período que deixamos de trabalhar com as áreas

do conhecimento, pois, desde 2018, tivemos poucas mudanças de professoras e assistentes e, com isso, conseguimos avançar nos estudos e na apropriação da BNCC. Então, para começar a aparecer mudanças, não foi uma coisa rápida, tanto que, hoje em dia, todo dia acontece uma nova abertura por parte das professoras. Atualmente, percebo que não há tanto o trabalho com currículos prontos, regradinhos e engessados. [...] No entanto, ainda percebo que é bem complicado para algumas professoras compreender o currículo como algo inusitado, entendendo que o planejamento proposto, muitas vezes, precisa ir por outro caminho devido ao surgimento de uma nova situação, um novo interesse das crianças, mas já observo avanços na busca pela construção do currículo como vivência do dia a dia, baseado no interesse das crianças. (MARIA, COORDENADORA DA CRECHE CONVENIADA).

Com supedâneo nesse depoimento e no que apontam Ball, Maguire e Braun (2016), observamos que, inicialmente, a BNCC/EI foi contestada e dispensada nessa Creche Conveniada, pois houve resistências às suas concepções, princípios e orientações. O relato da coordenadora Maria nos possibilita perceber o quanto a transposição da BNCC/EI para as práticas cotidianas se constitui em um processo complexo que depende do papel ativo dos(as) professores(as) e dos demais profissionais na interpretação e tradução dessa política, pois aquilo que eles pensam e no que acreditam produz repercussões na efetivação dessa política, tendo em vista que essa decodificação é realizada conforme a formação dos profissionais e a cultura e história das instituições, sendo um processo de tomada de significados, escolhas e decisões que não partem de leituras ingênuas da política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Com isso, fundamentando-nos no ciclo de políticas, ratificamos que as políticas são intervenções textuais que produzem consequências diversas no contexto da prática, arena à qual elas são endereçadas, e que seus atores possuem histórias, interesses e objetivos que condicionam suas atuações e reverberam na incorporação ou na contestação das concepções, orientações e princípios propostos por uma política, pois é no contexto da prática que são produzidos os resultados/efeitos das políticas, podendo eles representarem mudanças e transformações significativas nas concepções e práticas de seus atores.

A seguir, nos depoimentos das outras três coordenadoras pedagógicas, identificamos elementos que revelam a incorporação da BNCC/EI nas práticas cotidianas. Os depoimentos descrevem exemplos de mudanças significativas que elas observaram em relação às implicações da implementação da BNCC/EI na elaboração do currículo vivido nas instituições que cada uma representa.

[...] percebo que as meninas passaram a entender melhor a questão das interações e das brincadeiras para a Educação Infantil e as experiências dos incisos das diretrizes, isso devido à associação que elas fizeram com os direitos e os campos de experiências da BNCC. (ROBERTA, COORDENADORA DA PRÉ-ESCOLA).

Outra mudança significativa [...] nas práticas lá da instituição, e que já faz um tempo que vencemos, foi a cultura de atividades xerografadas/xerocopiadas. Foi uma luta grande para mudar essa realidade e felizmente já não existe mais essa cultura de atividades prontas em folhinhas. (NINA, COORDENADORA DO CEI/CRECHE E PRÉ-ESCOLA).

[...] percebi que, aos poucos, deixamos de levar para as crianças atividades já prontas, xerografadas, e de decorar as salas com EVA. Tais práticas, ano após ano, têm sido substituídas pela construção das crianças. [...] as crianças vivem com mais liberdade dentro da instituição, podendo transitar mais pelos espaços e salas e também podendo brincar do que quiser e com quem quiser, tendo maior liberdade de expressão. Vejo que passamos a criar mais oportunidades para as crianças explorarem materiais diversificados e serem mais criativas e autônomas, pois descentralizamos muito as práticas da figura das professoras. (AMARÍLIS, COORDENADORA DO CEI/CRECHE).

No relato da coordenadora Roberta, é demonstrado que a BNCC/EI favoreceu a compreensão das professoras sobre os incisos do art. 9º das DCNEI (BRASIL, 2009b). Tais incisos tratam das experiências que devem compor as práticas pedagógicas na Educação Infantil, as quais têm as interações e a brincadeira como eixos norteadores do currículo. A coordenadora destacou ainda que essa compreensão possibilitou a diferenciação entre o trabalho docente desenvolvido na Educação Infantil e o desenvolvido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aspecto que denota a superação da concepção de que, na Educação Infantil, especificamente na pré-escola, o trabalho das professoras “é ensinar no sentido de transmitir conhecimentos científicos – prévia e linearmente organizados –, priorizando a informação” e favorecendo a antecipação da escolaridade (BARBOSA, 2010, p. 6).

Já os relatos das coordenadoras Nina e Amarílis apontam mudanças que respeitam os princípios estéticos das DCNEI, aqueles diretamente relacionados aos direitos de brincar e explorar, previstos na BNCC/EI. As declarações dessas duas coordenadoras descrevem implicações nas práticas que provavelmente devem ter desencadeado a ampliação de oportunidades para as crianças explorarem a liberdade de expressão, a sensibilidade, a criatividade e a ludicidade em suas experiências, uma vez que passaram a confiar nas capacidades expressivas das crianças.

Outra implicação da implementação da BNCC/EI nas práticas cotidianas narrada pelas coordenadoras pedagógicas Amarílis, Nina e Maria foi o fato de elas terem observado que as professoras passaram a manifestar preocupações com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento em seus planejamentos, reconhecendo as crianças como centro do planejamento e sujeitos de direitos. Os excertos a seguir corroboram essa constatação.

[...] a gente planejava com antecedência de 15 dias e ainda era um planejamento marcado pelo direcionamento, mas [...] aos poucos fomos avançando e nos desprendendo desse direcionamento excessivo, pois passamos a compreender que o currículo era tudo o que vivíamos na instituição. Então o currículo passou a ser construído com base no mergulho nos desejos das crianças, englobando as famílias e toda a comunidade educacional. [...] percebo que as meninas passaram a focar os direitos, pois, refletindo sobre eles, percebemos que, se o objetivo de nossas práticas fosse sempre garantir os direitos das crianças, nós iremos, com certeza, explorar e viver todos os campos de experiências, podendo descobrir outros campos e direitos [...] procuramos pensar, lá no CEI, que os campos de experiências estão postos como uma escada, como uma base para possibilitar a vivência dos diversos direitos das crianças. Os campos ajudam as professoras a conseguirem costurar todo o cotidiano vivido com as crianças. (NINA, COORDENADORA DO CEI/CRECHE E PRÉ-ESCOLA).

[...] passamos a perceber as potências e linguagens das crianças como direitos e é nisso que vejo o impacto da implementação da BNCC na vida das crianças. Observo um movimento maior por parte de várias professoras e assistentes buscando garantir que todas as crianças possam realmente ser crianças e viverem suas infâncias, transformando a instituição num lugar que respeita e garante os direitos delas. As principais fontes do planejamento passaram a ser a documentação pedagógica produzida pelas professoras, os incisos das diretrizes e os direitos da BNCC. Quando a gente começou a conversar, ler e estudar sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, percebemos que eles mantinham relação com os três princípios das diretrizes: os éticos, os políticos e os estéticos [...] quando a criança está participando, conhecendo, brincando, e por aí vai, tem a ver com os princípios. No direito de participar, as crianças podem experimentar princípios políticos, ao brincarem, elas vivem princípios estéticos e assim vai. Com isso, compreendemos que os direitos tinham a ver com todos os momentos do cotidiano, que eles são das crianças e precisam ser garantidos. Os direitos de aprendizagem passaram a

ser o termômetro das nossas ações didáticas e nos ajudam a saber se realmente as experiências propostas respeitam e garantem a exploração e vivência dos princípios éticos, políticos e estéticos. (AMARÍLIS, COORDENADORA DO CEI/CRECHE).

Antes, a gente tinha muitos projetos fixos que se repetiam ano após ano, sem mudar muita coisa, e se baseavam quase que exclusivamente em datas comemorativas. [...] as professoras planejavam propostas baseadas no que elas consideravam que seria interessante para as crianças. Muito a partir do ideal delas, e não a partir da observação do interesse e curiosidade das crianças, mas, a partir da intensificação dos estudos, começamos a trabalhar experiências que unissem os diversos campos de experiências buscando enxergar os direitos de aprendizagem nas práticas e nas vivências cotidianas [...]. Antes, a gente usava tanto a lousa com as crianças, com os bebês [...] quando lembro disso, fico é imaginando e me questionando: Meu Deus, como era que a gente utilizava lousa com crianças do infantil 2 e 3 (risos). Atualmente, nós ainda usamos, mas com outra intencionalidade. A lousa não é mais usada para ensinar letras e números de forma aleatória. Agora ela é mais um suporte para as crianças se expressarem, rabiscando e produzindo desenhos e pinturas, por exemplo, e nisso a gente já garante os direitos de se expressar e explorar. [...] as experiências propostas pelas professoras estão mais próximas dos interesses e desejos das crianças e, com isso, percebo a felicidade das crianças de estarem na instituição. A cada planejamento, vejo esse processo acontecendo e também percebo que ainda há muito a ser melhorado, apesar de já ter ocorrido toda uma desconstrução de currículos prontos. (MARIA, COORDENADORA DA CRECHE CONVENIADA).

De acordo com Kishimoto (2016, p. 9), essa forma de educar a partir de experiências que garantem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, além de desafiar-las na ampliação do conhecimento do mundo, constitui-se em finalidade educativa que não limita os seus interesses e ações. É importante destacar que práticas cotidianas baseadas nas experiências e direitos das crianças requerem um “ambiente rico e estimulante, que se modifica conforme a criança transforma esses espaços físicos com materiais diversos em lugares de aprendizagem”, o que, conforme o depoimento da coordenadora Roberta sobre as condições objetivas da escola na qual atua, constitui-se em uma questão marginalizada na rede municipal de ensino investigada neste escrito. Vejamos:

Vejo muitos direitos de aprendizagem sendo implementados lá na escola, mas são aqueles que dependem mais das práticas pe-

dagógicas das professoras, sendo aqueles que elas conseguem garantir por meio de muito engajamento e com o uso dos nossos próprios recursos. [...] consideramos os direitos de aprendizagem fantásticos e gostaríamos muito que eles realmente fossem assegurados pelo poder público a todas as crianças. Percebo que as professoras [...] buscam colocar esse documento em prática, no entanto a questão é que não depende apenas da vontade das professoras, faltam as condições estruturais e materiais para ser possível uma implementação significativa, principalmente dos direitos das crianças. [...] lá na escola, duas coisas que são bem precárias são as práticas essencialmente de cuidados e a exploração do direito de brincar de diferentes formas, explorando diversificados espaços e movimentos ao ar livre. Lá na escola, não temos banheiros dentro das salas, não temos refeitório adaptado para o tamanho das crianças, pois, quando elas sentam, ficam com as perninhas balançado. Além disso, para levarmos as crianças ao refeitório para se alimentarem, temos que nos deslocar com elas no meio do sol quente no turno da tarde. Nós não temos lavatório, quer dizer, temos agora depois de algumas adaptações para atender aos protocolos da covid-19. Foi preciso ter a covid para a gente ter esse básico do básico na instituição. [...] lá falta também um lugar para as crianças brincarem em segurança, faltam profissionais qualificados para apoiar as professoras durante a rotina e assessorar a gestão nos momentos de entrada, recreio e saída das crianças, além de faltar brinquedos diversificados, pois a maioria dos nossos brinquedos são adquiridos por doações, nós que compramos ou levamos os brinquedos dos filhos ou sobrinhos. Apesar de não ter as condições favoráveis para garantir todos os direitos das crianças, buscamos explorar diferentes linguagens e exploramos os espaços possíveis dos corredores. Utilizamos várias estratégias e até nos aventuramos na ocupação de outros espaços, como, por exemplo, o estacionamento dos carros. Eu lembro muito bem da fala de uma professora, que [...] me falou assim: a impressão que eu tenho é que só a gente se importa em garantir os direitos de aprendizagem das crianças, o poder público não se importa. Existe uma cobrança em nós professoras para que os direitos das crianças sejam garantidos, mas não vemos o poder público e os gestores públicos fazerem a sua parte. Como eu, professora, posso garantir o direito de as crianças brincarem de diferentes brincadeiras e diversificados brinquedos e materiais se na escola que elas frequentam não há espaços, brinquedos e materiais que favoreçam a garantia desse direito? Eu não sou a única responsável pela garantia dos direitos das crianças. (ROBERTA, COORDENADORA DA PRÉ-ESCOLA).

A proposta curricular italiana mencionada neste escrito, que inspirou o arranjo curricular da BNCC/EI, considera as crianças a primeira centralidade do currículo da Educação Infantil; os professores, pais e demais adultos da instituição a segunda centralidade; e o ambiente educativo (salas, espaços externos e internos, parque, projetos das crianças) a terceira, enfatizando a relevância da materialidade dos espaços físicos e a transformação desses em ambientes e lugares com significado (KISHIMOTO, 2016). Com apoio no depoimento da coordenadora Roberta, percebemos a urgência de políticas públicas com forte investimento na infraestrutura material e humana das escolas que atendem as crianças da pré-escola na rede municipal de ensino investigada, pois sabemos que a realidade apresentada por ela é constante em várias outras escolas e que cabe ao sistema de ensino garantir as condições objetivas do trabalho pedagógico (BRASIL, 2009c; BARBOSA *et al.*, 2016). Tal realidade compromete o cumprimento pleno das três funções indissociáveis das creches e pré-escolas:

Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena, em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias. (BRASIL, 2009c, p. 9).

Alicerçadas no depoimento da coordenadora Roberta e, especificamente, na citação do desabafo de uma das professoras que atuam na pré-escola, podemos inferir que há uma cobrança acerca do cumprimento da função pedagógica da instituição, função essa que é de maior responsabilidade das professoras. No entanto, como as três funções são indissociáveis, o fato de o poder público não garantir as condições para o cumprimento das funções social e política com qualidade dificulta a garantia da função pedagógica, representada, particularmente, pelas práticas pedagógicas das professoras, que devem buscar “articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (art. 3º das DCNEI) (BRASIL, 2009b, p. 1) e, consecutivamente, assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Segundo Barbosa *et al.* (2016, p. 17), “as políticas, as instituições e, em última instância, os professores” possuem a responsabilidade de “garantir práticas que buscam articular tais experiências e saberes com o legado cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico” que as crianças têm o direito de explorar e se apropriar. Para isso, é necessário um rico ambiente educativo, onde os espaços internos e externos da instituição são elementos essenciais para criar outra visão de criança, de professor(a), de ensinar e de aprender, em virtude de a organização do ambiente ser “uma parte constitutiva e irrenunciável do projeto educacional, já que ela traduz uma maneira de compreender a infância”, o papel da educação e do professor (BRASIL, 2009c, p. 94).

Sendo assim, as condições físicas do espaço e da arquitetura da instituição ocupam significativa importância para a garantia de práticas que dialoguem com as concepções vigentes para a Educação Infantil, vertente ressaltada no art. 8º das DCNEI (BRASIL, 2009b, p. 2), o qual determina que as instituições devem prover as “condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem”, dentre outros pontos, “o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” e “os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição”. No entanto, percebemos que essas recomendações não são observadas e asseguradas na unidade escolar que funciona a Pré-escola na qual a coordenadora Roberta atua, pois o seu relato apresenta uma instituição inadequada para as especificidades das crianças da Educação Infantil.

Desse modo, observamos que a falta de condições objetivas da Pré-escola coordenada pela Roberta dificulta bastante a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e o cumprimento da função sociopolítica e pedagógica dessa instituição, o que, por vezes, torna a BNCC/EI inexecutável no contexto da prática. Essa constatação dialoga com as proposições teóricas de Ball e Mainardes (2011) e Ball, Maguire e Braun (2016) sobre as políticas educacionais serem elaboradas para instituições educacionais com infraestrutura e condições de trabalho adequadas, não levando a sério os contextos específicos das escolas e negligenciando as enormes diferenças existentes acerca de materiais, edifícios e recursos, que impactam diretamente na implementação das políticas.

Entretanto, como bem destacou a coordenadora Roberta em seu relato, a falta de condições estruturais e materiais não é algo que paralisa as professoras, pois, mesmo enfrentando muitas dificuldades, elas buscam explorar diferentes linguagens, desenvolvem estratégias para utilizar os espaços destinados à Pré-escola e ressignificam outros espaços da escola, como o estacionamento, realizando ocupações criativas para assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dentro das limitações que enfrentam e das possibilidades que criam.

Sobre o cumprimento pleno da função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil, acreditamos que, quando os sistemas de ensino realmente assumirem o compromisso de efetivar essas três funções indissociáveis com qualidade, conseguiremos construir um projeto socioeducativo que se concretizará numa decisão política extremamente importante para o futuro da nossa sociedade, pois esse ainda é um dos principais desafios da Educação Infantil na sociedade contemporânea brasileira. Desafio que implica necessariamente discussões sobre recursos para o financiamento público em infraestrutura material e humana e em formação (inicial e continuada) para professores(as), gestores(as) e profissionais de apoio que viabilizem a criação de condições objetivas e subjetivas para assegurar os direitos constitucionais e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2009c; KISHIMOTO, 2016).

Não obstante esse desafio, podemos perceber, considerando as perspectivas das quatro coordenadoras pedagógicas, que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças influenciam o planejamento e a efetivação das práticas cotidianas das instituições que elas representam neste estudo, situação que demonstra as implicações da implementação da BNCC/EI no contexto da prática.

Nos relatos das coordenadoras pedagógicas, foi possível identificar vários indícios que revelam a contemplação intencional dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nas práticas docentes, como quando destacaram maior promoção da participação e escuta das crianças. Tal promoção converge para o desenvolvimento de práticas centradas nas experiências das crianças, fator que dialoga com a organização curricular por campos de experiências e se distancia da abordagem tradicional marcada pelo caráter prescritivo, verticalizado e transmissivo.

Compreendemos que tais indícios revelam a implementação da BNCC/EI nas práticas cotidianas, porque demonstram mudanças no significado atribuído ao currículo da Educação Infantil, dado que o currículo elaborado no cotidiano das instituições passou a emergir do movimento entre as necessidades e interesses das crianças, o que denota a compreensão do mesmo como algo flexível e vivo. Desse modo, considerando os relatos e análises aqui apresentados, constatamos que a BNCC/EI tem desencadeado implicações nas práticas das quatro instituições, sendo incorporada no cotidiano, ainda que tenha sido contestada pela Creche Conveniada durante os primeiros anos de sua implementação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado evidenciou que a implementação da BNCC/EI nas práticas cotidianas não é feita em um ponto no tempo, visto que configura um processo constante e contínuo de mudanças, de fora para dentro e de dentro para fora. Os

achados da pesquisa nos possibilitaram conhecer as perspectivas das coordenadoras sobre as implicações da implementação da BNCC/EI nas práticas cotidianas, além de conhecer um pouco a cultura docente das instituições representadas pelas coordenadoras pedagógicas, identificando as condições de trabalho e compreendendo os valores, crenças, práticas, hábitos e comportamentos do grupo social que compõe esses espaços educacionais.

Os relatos das coordenadoras evidenciaram que a BNCC/EI está sendo analisada, interpretada, traduzida e incorporada nas práticas cotidianas de diferentes formas, sendo, por vezes, também contestada ou simplesmente dispensada (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Segundo os depoimentos das coordenadoras, as principais implicações da implementação da BNCC/EI nas práticas cotidianas podem ser observadas em mudanças nas formas de planejar, organizar e elaborar o currículo vivido nas instituições e na busca pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento a partir da efetivação de práticas centradas nas experiências das crianças, o que promove a exploração e ampliação dos campos de experiências.

Diante de tais considerações, os dados deste estudo revelam que as coordenadoras pedagógicas e as professoras das instituições por elas representadas não estão simplesmente implementando a BNCC/EI, uma vez que estão envolvidas em processos de negociação e interpretações sobre os significados e os sentidos construídos e reconstruídos sobre essa política curricular.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. G. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qcCz9xPVpV5gb6dWSwSfYSg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.
- ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- BARBOSA, M. C. S. Os resultados de avaliação das propostas curriculares para a educação infantil dos municípios brasileiros. *In*: Seminário Nacional do Currículo em Movimento: perspectivas atuais, 1. **Anais [...]** Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2010.
- BARBOSA, M. C. S.; *et al.* O que é básico na base nacional comum curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 11, dez. 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2492>. Acesso em: 20 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Versão final. Brasília, DF, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB Nº 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 05, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Relatório de Pesquisa. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. MEC. SEB. UFRGS, 2009c.

FARIAS, I. M. S. de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. (orgs). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas- SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

GIURIATTI, P. **Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: contextos educativos para as infâncias no século XXI**. 2018. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

KISHIMOTO, T. M. **Currículo e conteúdos específicos da base nacional comum de educação infantil**. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatoriosanaliticos/pareceres/Tizuko_Morchida_Kishimoto.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p. 47-69, jan./abr., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHJCJFyhsJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. Á. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org). **Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma prática de participação**. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.) **Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artemed, 2007. p. 13-36.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS DA INFÂNCIA: UM SABER-FAZER PERTINENTE

Marta Regina Furlan de Oliveira;

Jaqueline Delgado Paschoal

A formação para a docência na Educação Infantil é um tema que tem ocupado lugar no cenário atual, visto que esse nível de ensino se consolida como espaço importante e necessário na educação e nos cuidados das crianças, até cinco anos de idade. Do ponto de vista histórico, a cronologia brasileira aponta que a partir da década de oitenta diferentes setores da sociedade, como pesquisadores na área, comunidade acadêmica, população civil e outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança à educação desde o nascimento (PASCHOAL; BRANDÃO, 2015). Nesse sentido, a Constituição Federal (1988) foi considerada um marco importante, pois reconhece a criança como cidadã e sujeito de direitos, inclusive o da educação desde o nascimento.

No que diz respeito à educação em espaços formais, constatamos que o Brasil avançou significativamente nas últimas três décadas, pois desde a promulgação da carta constituinte, reafirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei no 8.069/1990 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei no 9.394/1996, que inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, assistimos um esforço, pelo menos no texto da lei, de assegurar à criança o direito de aprender e de se desenvolver num espaço intencionalmente planejado e por uma profissional qualificada.

Com isso, a LDB (1996) avança, principalmente, quando exclui a participação de professores leigos do sistema de ensino, e destaca a formação em nível superior. Isso porque, essa mesma lei, determina que a finalidade principal da Educação Infantil é a promoção do desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos: físico, cognitivo, psicológico, social, além de complementar a educação da família (BRASIL, 1996).

Paschoal e Brandão (2015) reconhecem o avanço das normativas legais, porém, ressaltam que elas não foram suficientes para a concretização de práticas inovadoras e promotoras de situações ricas em experiências, já que a qualidade dos serviços prestados depende, entre outros fatores, também de profissionais qualificados no trabalho com as crianças e suas famílias. Para os autores, se por um lado a lei inova quando determina a obrigatoriedade da formação em nível superior, a mesma lei retrocede do ponto de vista da qualificação quando admite, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil, e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a modalidade normal.

Para Peroza e Martins (2016, p. 816) ainda que a legislação tenha estabelecido a prerrogativa de formação docente “como meio para transformar e qualificar a prática educativa em todos os níveis de ensino, tal iniciativa ainda não se mostrou suficiente para gerar as mudanças necessárias e esperadas no plano das práticas pedagógicas”. Isso porque na prática, as reformulações dos currículos das licenciaturas e do curso de Pedagogia, previstas na Resolução do Conselho Nacional de Educação n.º 1/2006, foram implementadas lentamente, “não sendo possível até então perceber suas contribuições na melhoria da qualidade educativa da educação básica” (PEROZA e MARTINS, 2016, p. 817). Segundo as autoras:

Isso pode ser constatado por meio dos resultados de pesquisas encaminhadas nas últimas duas décadas e no discurso de muitos professores em contextos de formação continuada, que apontam, como fator decisivo, a discrepância entre os conteúdos que compõem os currículos e programas de formação docente e as reais necessidades formativas dos profissionais para o exercício da profissão docente. (PEROZA e MARTINS, 2016, p. 817).

Na realidade, a precariedade das políticas formativas, segundo Saviani (2009, p. 148) mesmo com contínuas mudanças, não conseguiu “estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente, para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”. Para o autor a formação e a atuação de professores devem estar atreladas às condições de trabalho no que concerne às questões salariais e jornada de trabalho, visto que uma boa formação não

garante uma prática eficaz, pois as “condições precárias de trabalho, não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que estes sejam bem formados” (SAVIANI, 2009, p. 153).

Saviani (2009, p. 153) explica que não é possível garantir uma formação consistente sem recursos financeiros suficientes, pois é preciso acabar com a duplicidade pela qual, “ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação, exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos.

De caráter bibliográfico, esse estudo tem como objetivo discutir as especificidades da docência na Educação Infantil, a partir da relação entre formação e atuação profissional. Elencamos como problema norteador, o seguinte questionamento: “até que ponto os processos formativos, contribuem para uma atuação de mais qualidade no cotidiano da Educação Infantil?”. Justificamos a importância do estudo, pois concordamos com Kramer (2006), ao defender que são pelas práticas pedagógicas que as crianças aprendem, assim, o desafio do professor é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e construção do conhecimento por todos. É necessário então, assegurar o direito da criança ao aprendizado por meio de situações que propiciem a brincadeira, a criação, a imaginação, já que essa é considerada sujeito social, de cultura e história.

Todavia, reconhecemos também que, a falta de conhecimento a respeito da função pedagógica pode levar a equívocos no cotidiano do trabalho, seja por meio da preparação para o ensino fundamental com a finalidade do letramento das crianças, ou por ações que priorizam somente os cuidados nos momentos que envolvem a rotina da instituição.

Estes equívocos podem levar “ao pensamento de que qualquer pessoa pode ser professora de crianças pequenas, não sendo necessário formação e qualificação profissional” (MASSUCATO e AZEVEDO, 2012, p. 153). Além disso, a relação entre o processo formativo e atuação de professores, aliado às condições de trabalho, ainda são questões, não resolvidas, do ponto de vista das políticas públicas nesse nível de ensino.

Esperamos contribuir para o debate acerca dos desafios colocados no que concerne à garantia de políticas públicas de formação inicial e continuada, que possibilitem as professoras a construção de práticas pedagógicas que propiciem experiências significativas para as crianças em relação à aprendizagem e desenvolvimento pleno. Para isso, somente uma formação inicial de consistência e compromisso com o construto social das professoras e crianças é que se pode permitir tal ação docente com os pequenos. Diante disso, pensar a formação docente requer

considerar o sujeito-professor em sua constituição identitária, levando-o a refletir a respeito de seus próprios processos de apropriação de conhecimentos, de suas relações com as crianças, de seus dilemas, de suas conquistas e de sua história.

AS ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Do ponto de vista histórico a concepção equivocada sobre as especificidades do trabalho pedagógico com crianças, impactou de maneira negativa a atuação das professoras, pois a formação inadequada e a superficialidade dos serviços prestados levaram ao desenvolvimento de práticas espontaneístas, que privilegiava somente os cuidados com a higiene e o corpo da criança. Por outro lado, e não menos preocupante, as ações que envolvia a escolarização precoce com ênfase na alfabetização e preparação para os anos Iniciais do ensino fundamental, acompanhou a trajetória dessas profissionais.

Campos, Rosemberg e Ferreira (1994) explicam que o perfil da professora, normalmente, está relacionado aos objetivos que se pretende alcançar junto à criança, pois, se a intenção é somente cuidar, manter um lugar seguro e limpo, alimentar, dar banho e fazê-la dormir, a pessoa deverá apresentar características para essa finalidade. Não precisa necessariamente ter qualificação profissional, precisa apenas, ter disposição para desempenhar tais atividades.

As características que geralmente acompanham este perfil são alta rotatividade no emprego, baixa assiduidade e dificuldade para acompanhar treinamentos em serviço que exigem domínio de leitura e escrita. A qualidade melhor ou pior de seu desempenho costuma depender muito mais de características individuais de personalidade e/ou de seu compromisso em relação às famílias das crianças. (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1994, p. 32)

Entretanto, se o objetivo estiver relacionado ao caráter pedagógico, exige-se a figura da professora, com formação no ensino médio ou superior. Geralmente, espera-se, dessa profissional, a capacidade de “desenvolver com as crianças atividades de lápis e papel, habilidades e hábitos que a adaptem à rotina escolar” (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1994, p. 33). Essas duas concepções de serviço: cuidar e educar, estão relacionadas com a formação inicial, uma vez que se exige pouca ou nenhuma formação para aquela que somente cuida, e exige-se uma formação de maior qualidade para aquela que educa, segundo as autoras.

Em ambos os casos, tanto uma modalidade de atendimento quanto a outra, deixam a desejar, pois, ao priorizarem um aspecto em detrimento do outro, não

desenvolvem uma proposta de trabalho integrado junto à criança pequena. A realidade demonstra que, para as populações pobres, em geral, segundo as autoras, se oferecem formas de atendimento não convencionais, por meio de programas e baixo custo, que se utiliza de recursos humanos com formação precária de acordo com Campos; Rosemberg; Ferreira (1994).

Desta maneira os programas alternativos de atendimento à infância acabam por reforçar a ideia de que para lidar com a criança pequena, qualquer pessoa serve, seja ela mãe voluntária, professor leigo e sem formação específica.

Pensar uma diferenciação profissional que se define por esta via e, não pela segregação de profissionais de nível mais alto ou mais baixo, em serviços que se definem como de educação ou de assistência, permite pensar em currículos e práticas que garantam condições adequadas ao desenvolvimento infantil, de forma integrada, em qualquer modalidade de atendimento. (CAMPOS, ROSEMBERG; FERREIRA, 1994, p. 34).

Cerisara (2002, p. 25) constata que, essa profissão tem sido marcada por uma naturalização do feminino em função do predomínio exclusivo de mulheres no trabalho com as crianças. Por esse motivo, “tentar traçar o perfil dessas profissionais significa considerá-las em seu contexto sociocultural, incluindo também as contradições sociais como as oposições de gênero, raça, idade e classe social”.

Para a autora, o fato de serem mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades e histórias e que “trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico” (CERISARA, 2002, p. 26), faz com que a sociedade em geral, naturalize o gênero feminino como decisivo e mais preparado, para o exercício profissional com crianças.

Insistir sobre o caráter social das relações de gênero significa considerar que, além de uma categoria biológica, o gênero também é uma categoria histórica. Ou seja, o fazer-se homem ou mulher não é um dado resolvido no nascimento, pelas características biológicas de cada um, mas construído por meio de práticas sociais masculinizantes ou feminilizantes, de acordo com as diferentes concepções presentes em cada sociedade. (CERISARA, 2002, p. 30).

Ainda de acordo com Cerisara (2002, p. 31) compreender o papel de gênero na constituição dessa profissão, significa reconhecer que tal conceito “está presente não só na experiência doméstica, mas em todos os sistemas econômicos, políticos ou de poder”. Desse modo não pode ser considerado, segundo a autora, apenas

como uma variável a mais, sem levar em conta a identidade da profissão e dessas mulheres no contexto histórico e social mais amplo.

Tiriba (2008, p. 73) explica que, embora no século XVIII cujo apogeu foi marcado pelo desenvolvimento técnico-científico, e a igualdade de direitos entre homens e mulheres tenha sido um dos lemas da Revolução Francesa, “havia um forte movimento de reafirmação de sua condição biológica, determinando os papéis de mãe e esposa”, ainda que muitas delas, ocupassem postos de trabalho nas fábricas. Esse pensamento se tornou mais acentuado, segundo a autora no século XIX, quando a entrada maciça das mulheres no mercado de trabalho ameaçou a ordem patriarcal estabelecida, pois:

As ciências, em especial a medicina, respondem a essa ameaça com um detalhado exame das diferenças entre homens e mulheres. O consenso, a partir de estudos da anatomia fisiológica, da biologia evolucionária, assim como da antropologia física, da psicologia e da sociologia, era de que homens e mulheres têm diferenças relativas à anatomia, ao temperamento, à fisiologia e ao intelecto. (TIRIBA, 2008, p. 74).

Nessa perspectiva os movimentos feministas da época, que reivindicavam educação e instrução, foram fortemente combatidos pela classe médica que “respondiam que a educação poderia produzir uma atrofia nos órgãos reprodutores femininos e masculinizar as mulheres” (TIRIBA, 2008, p. 74). Para a autora, foi nesse contexto de ordenamento do mundo que se consolidou as teorias da diferença sexual entre homens e mulheres e a fragmentação entre razão e emoção. Considerada prejudicial e oposta à razão, a emoção foi associada ao irracional, ao físico, ao particular e ao feminino, enquanto a razão estava associada ao mental, ao cultural, ao universal, ao público e, portanto, ao masculino.

A construção social de uma concepção de mulher ligada à reprodução se manteve durante o século XX, e se faz presente nos dias atuais, ainda que combatida por “movimentos feministas, assim como por intelectuais, que refutam uma polarização entre o mundo profissional, racional, masculino x mundo informal, irracional, emocional, feminino” (TIRIBA, 2008, p. 76).

O que configura o patriarcalismo é a importância que a sociedade confere aos papéis atribuídos a cada um dos sexos: os homens se dedicam e se preocupam com coisas mais importantes, isto é, com dinheiro, com o seu trabalho, com a carreira, com o que diz respeito ao mundo do público. As mulheres se preocupam com o que teria menos importância, ou seja, que está relacionado à

esfera do privado: o organização da casa, o cuidado com a alimentação e a higiene dos filhos, a saúde e o conforto da família. Podemos, em síntese, dizer que os homens cuidam das coisas, as mulheres cuidam das pessoas. (TIRIBA, 2008, p. 76).

É nesse movimento histórico da sociedade ocidental que, segundo Tiriba (2008) a dimensão dos cuidados físicos evidencia as diferenças entre homens e mulheres, estando presente no imaginário social e, também, nas concepções e nas práticas das professoras da Educação Infantil. É necessário substituir os modelos naturalizantes pela concepção de cuidado como prática construída socialmente, ainda que sejam vinculadas às mulheres. Além disso é possível “afirmar sua condição de geradora da espécie e assumir sua história social, sem deixar de rejeitar a situação de opressão, nem se reduzir à natureza essencial e recair no determinismo biológico” (TIRIBA, 2008, p. 78). Para a autora:

O cuidado exige um tempo que não é o tempo do mercado, dos negócios, cujo objetivo é a acumulação que imperam as lógicas da competência, da eficácia, da competitividade. O cuidado está pautado na necessidade do outro. Isso significa que quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar receptivo, aberto, atento e sensível para perceber aquilo de que o outro precisa. (TIRIBA, 2008, p. 83).

Montenegro (2001, p. 72) ao estudar a origem e os significados atribuídos à palavra cuidar, encontrou uma diversidade de sentidos referentes ao termo, pois “de origem latina, a palavra cuidar é mais frequentemente associada ao verbo *cogitare*, embora também encontremos referência à sua origem na palavra, também latina, *curare*, derivada da primeira”. Para a autora, o cuidar pode ser entendido como uma ação voltada para o próprio sujeito ou para o outro.

No campo da filosofia “a palavra cuidado tem sido empregada principalmente no sentido de cuidar de si, significando a reflexão sobre si mesmo” (MONTENEGRO, 2001, p. 79). Na área de enfermagem, a palavra cuidar, concebida como altruísmo, significa cuidar do outro. Já no campo educacional, a autora considera que a falta de clareza sobre o termo tem levado a polarização, e “cisão entre o considerado racional (educar) e irracional ou emocional (cuidar) que se reveste de conotação hierárquica” (MONTENEGRO, 2001, p. 31). Essa dicotomia se materializa nas ações das professoras, pois:

Na Educação Infantil encontramos atuando, muitas vezes conjuntamente, a auxiliar que cuida (limpa, troca, dá comida, acal-

ma, atende às necessidades afetivas e a professora que desenvolve atividades pedagógicas (transmite conhecimentos sistematizados, programa atividades, trabalha a cognição). Ressalta-se, ainda, que a Educação Infantil, dentre as profissões que cuidam, potencializa o fator emocional, já que envolve relações interpessoais entre profissionais e crianças bem pequenas, tornando ainda mais paradoxal a cisão entre o cuidar e o educar. (MONTENEGRO, 2001, p. 31).

Em contraposição à essa divisão, Montenegro (2001) acredita que, as situações que envolvem os cuidados das crianças não devem aparecer de modo isolado nas ações das professoras, já que é uma função que se articula com àquelas relacionadas à educação. Desta maneira, a ideia de creche como espaço rico em relações afetivas e a pré-escola de atividades orientadas, deve ser substituída pela indissociabilidade entre o cuidar e o educar como “expressões das funções dos dois níveis da Educação Infantil, creche e pré-escola. O cuidado, ao se manter como uma função, cumpre também o objetivo de demarcar as especificidades desse nível da educação básica” (MONTENEGRO, 2001, p. 42).

A Política Nacional de Educação Infantil (2006), defende a indissociabilidade entre o cuidado e a educação na ação docente, pois reconhece que, historicamente, a educação de crianças até três anos de idade foi pautada pela preocupação com os cuidados em relação à saúde, à higiene e à alimentação. Já com as crianças maiores até cinco anos, o atendimento se voltava para a preparação para os anos seguintes do ensino fundamental. Tal modelo de educação escolar, dificulta a concretização da integração entre cuidados e educação como função precípua da Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 9).

Para Lima (2012) os aspectos relacionados às rotinas e as ações de educação e cuidado que se desenvolvem nas instituições demarcam, ou devem demarcar o caráter pedagógico das práticas desenvolvidas com a criança.

Ou seja, há um conjunto de ações que caracterizam o trabalho pedagógico e, por conseguinte as práticas desenvolvidas com as crianças pequenas, essas se diferenciam pela dimensão institucional e pelas características da faixa etária com que se trabalha. Com esse conjunto de ações, consideram-se também as concepções e os posicionamentos expressos, visivelmente ou não pelos adultos que atuam nos espaços educativos de crianças pequenas. (LIMA, 2012, p. 2).

O trabalho pedagógico envolve escolhas, segundo Lima (2012, p. 4), e essas escolhas se faz no dia a dia no trato com as crianças, pois a “troca de fraldas, a pre-

paração para a alimentação, a higiene, a preparação para o descanso, são ações que se repetem dia a dia e que significam o entendimento que se tem sobre o caráter pedagógico dessas ações”. Para a autora as ações relacionadas aos cuidados devem prever, primeiramente, o bem-estar das crianças seja na rotina de alimentação, higiene ou descanso.

Sobre essa questão, Massucato; Azevedo (2012, p. 157), consideram que a função da escola e da professora “é, também, contribuir com o processo da criança de se formar humano, ou melhor, de ensinar as diferentes áreas dos conhecimentos, produzidos pelas diversas gerações, sem desconsiderar os aspectos lúdicos, a imaginação e criação, a formação moral e cultural”. Desta maneira, as autoras se posicionam contrárias ao ensino mecânico e disciplinador na medida que não respeitam o tempo da infância. Isso porque consideram que “a educação das crianças tem que ser integral no sentido de que o ensino (educação formal) englobe também sentimentos e emoções, o cuidado, em todas as faixas etárias em que o processo educativo aconteça” (MASSUCATO; AZEVEDO, 2012, p. 157).

Assim, as ações que envolvem a rotina dos cuidados e educação da criança são partes inerentes ao trabalho da professora da infância, considerando que ela “não ministra aula, não é professora de disciplinas escolares de uma grade curricular, mas é um (a) professor (a) de criança com intencionalidade educativa” (DRUMOND, 2018, p. 292).

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (BRASIL, 2013, p. 88).

Para tanto, essa profissional deve ser comprometida com um projeto de educação com conteúdo; porém, não escolar, visto que “a docência na Educação Infantil tem características peculiares que o conhecimento produzido acerca da escola não dá conta de explicar”, segundo Drumond (2018, p. 293). Somado a isso, a proposta pedagógica “deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos” (BRASIL, 2013, p. 88).

A proposição de situações de aprendizagem e o desenvolvimento de suas diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças, também devem fazer parte do trabalho pedagógico da professora. Por outro lado, Drumond (2018) reconhece que:

As pesquisas na área da Educação Infantil apontam a necessidade de uma pedagogia que forme professores (as) para atuar com crianças pequenas, que considere os saberes próprios dessa etapa educacional. Portanto, discutir a formação docente para a Educação Infantil implica problematizar os cursos de formação inicial de professores (as) de crianças pequenas e analisar os saberes que têm sido produzidos nestes cursos, nas disciplinas curriculares e nos estágios. (DRUMOND, 2018, p. 293).

Na perspectiva de Drumond (2018, p. 295) a revisão de conteúdos que tratam das especificidades da Educação Infantil nos cursos de Pedagogia se faz necessária, pois a “definição de novos currículos de formação, que contemplem, além dos conhecimentos teóricos e da pesquisa empírica, as informações em contexto real, a observação nas creches e nas pré-escolas. Para a autora, o estágio se “mostrou ser um campo fértil para investigar a relação teoria prática e as diferentes concepções epistêmicas e pedagógicas das estudantes-estagiárias de Pedagogia” (DRUMOND, 2018, p. 293).

Considerado um momento privilegiado na formação inicial, o estágio possibilita o contato direto com o futuro campo de trabalho, pois “é quando o estudante busca, a partir do contato com as instituições de Educação Infantil, entender aquele contexto. Além disso, o estágio favorece a pesquisa, pois promove a reflexão e a formação” (DRUMOND, 2018, p. 294). Daí a relevância dessa atividade no processo formativo, pois a compreensão das especificidades do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas requer uma formação que respeite os direitos fundamentais na infância.

Diante disso, a atuação docente precisa ancorar-se em um currículo potencializador de um conjunto de saberes teórico-metodológicos que permita a professora construir um arcabouço sólido de saberes em sintonia com as relações de escuta e reciprocidade com as crianças, refletindo cotidianamente sobre essas interações a fim de que elas tenham possibilidade de aprender e de desenvolver-se integralmente, considerando, nesse processo, suas marcas, sua história, sua percepção do mundo e suas experiências.

A retomada do nosso lugar enquanto professoras da infância por meio da prática pedagógica intencionalmente planejada, eleva a aprendizagem e desenvol-

vimento das crianças em um patamar mais elaborado do conhecimento. À medida que vamos apresentando o mundo para a criança, por meio do ensino, elas precisam de tempo para experimentar, descobrir, explorar, expressar o que vão descobrindo e aprendendo.

Para isso, as crianças precisam de um espaço e ambiente revestido de materiais diversos, estratégias de ensino diversificadas e promotoras do desenvolvimento, tais como: jogos, brincadeiras, experiências musicais, artísticas, corporais envolvendo a construção de narrativas, criações, expressões e, principalmente, de interações entre pares. Assim, o que a criança aprende com o adulto ou com outra criança mais experiente vai sendo elaborado e incorporado por ela, fazendo com que seus modos de agir e pensar sejam transformados. Este é o desafio da professora na qualidade de mediadora no processo de aprendizagem e formação do pensamento infantil, uma vez que cada criança e/ou sujeito individual só constrói seu próprio conhecimento quando se apropria do conhecimento já produzido pela humanidade e que esteja socialmente à disposição (OLIVEIRA, 2011).

A mediação do professor é imprescindível para provocar o desenvolvimento psíquico; o que compete a professora desenvolver o pensamento crítico e reflexivo juntamente com as crianças, a fim de que essa mediação se efetive de maneira significativa. Leontiev (1995, p. 270) afirma que a “principal característica do processo de apropriação [...] é, portanto, criar no homem aptidões novas, funções psíquicas novas”.

O desafio pedagógico está no fomento de situações cotidianas em que a criança possa manipular e construir, imaginar e criar, reaproveitar materiais que aparentemente não têm símbolo algum, mas que podem ser transformados em brinquedos e jogos em momentos de experiências infantis. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos prontos. Para tanto, é pertinente oferecer situações para as crianças brincarem entre elas, participarem de situações de aprendizagem, criarem novas possibilidades a partir da ação da descoberta fascinante do conhecimento. Em função disso, é preciso trabalhar numa perspectiva humanizadora do ensino, valorizando a experiência, as emoções, os sentimentos, os desejos, a própria espontaneidade infantil, as relações afetivas através de experiências com o outro e pelo outro.

Para que estas experiências enriquecidas sejam potencializadas, há a necessidade de organizarmos o tempo da criança na educação infantil, promovendo o seu agir como sujeito ativo no processo de apropriação do saber e da cultura elaborada a partir de atividades e experiências vividas de modo significativo. Cabe às professoras da infância, por meio de práticas educativas, descobrir formas mais adequadas para promover o início desse processo de humanização já na pequena infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo deste texto, novos desafios são colocados em pauta no que tange ao processo de saber-fazer docente na educação da infância, visto que, na maioria das vezes, presenciamos no cotidiano educativo, práticas pedagógicas que se distanciam em relação aos direitos de a criança aprender com mais dignidade e qualidade. A luta, neste momento, é pela ação da professora como promotora do conhecimento emancipatório e da garantia, por meio do ensino, da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Além disso, o desafio posto está na compreensão da forma como as crianças aprendem que vai além de explicações e modelos oferecidos por nós, adultos, mas por suas próprias atividades e experiências.

As professoras, por conseguinte, precisam propor atividades e desafios para as crianças, no sentido de realizar com elas o que propõe, aproveitando as iniciativas das mesmas e, organizando as condições no sentido de acompanhar e mediar a aprendizagem com vistas ao desenvolvimento integral dos pequenos.

Ao considerar as especificidades da docência a partir da relação entre formação e atuação das professoras da infância, se faz necessário dirigir um saber-fazer comprometido com a proposição de situações em que as crianças possam participar enquanto sujeito ativo na escola infantil. Para tanto, a instigação consiste em uma prática educativa que não se assemelhe aos moldes da escola de ensino fundamental.

Nessa ótica, a escola da infância precisa se ressignificar para garantir que o conhecimento seja o impulsionador do processo educativo e que crianças e professoras vivam o maravilhamento da descoberta do saber de maneira brincante e interativa. Esse maravilhamento é expressão da sensibilidade que se humaniza na educação infantil em prol da liberdade de expressão, criação, imaginação, fantasia, crítica das crianças enquanto conquista do conhecimento elaborado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, D.F, 20 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 16 mai. 2006, Seção 1, 11p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, D.F MEC, SEB, 2006.

A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS DA
INFÂNCIA: UM SABER-FAZER PERTINENTE

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília; MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e Pré-Escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1994.

CERISARA, A. B. **Professoras da Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

DRUMOND, V. Formação de Professoras e Professores de Educação Infantil: Por uma Pedagogia da Infância. **Revista Zero-a-seis**. V. 20, n. 38 p. 288-302. jul-dez, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis>. Acesso em 17 de out. 2021

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1995.

LIMA, G. E. de. **O Cotidiano e trabalho pedagógico: a educação de crianças pequenas e a formação de pedagogos**. IX ANPED SUL-Seminário de Pesquisa em educação da região Sul, 2012.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/>. Acesso em: 3 de out. 2021.

MASSUCATO, J. C.; AZEVEDO, H. H. O. Identidade da educação infantil e de seus professores: perspectivas de reconstrução. Seção Temática: Educação Infantil: história, políticas e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 151-161, jul./dez., 2012. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view>. Acesso em: 10 set .2021

MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: EDUC, 2001.

OLIVEIRA, M. R. F. de. A lógica do consumo na sociedade contemporânea e sua influência na mediação do professor no processo de formação do pensamento infantil. 293 f. **Tese de Doutorado em Educação** – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

PASCHOAL, J. D.; BRANDÃO, C. da F. A Contribuição da legislação para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 66, p. 196-210, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ppec/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

PEROZA, M. A. de R.; MARTINS, P. L. O. A formação de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf>. Acesso em 11 nov 2021.

TIRIBA, L. **Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas**. In: KRAMER, S. (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008. p. 55- 66.

O QUE DIZ A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL (2013 – 2020)

*Ana Paula Diniz;
Andréia Nunes Militão*

Com o advento da Constituição Federal de 1988, o reconhecimento dos povos indígenas como povos originários, a afirmação do direito às suas culturas, línguas, organização social e política, bem como a prerrogativa de suas línguas e lógicas próprias na educação formal das crianças indígenas, surge a demanda por formação específica de professores para atuar nas escolas das aldeias e comunidades, atendendo aos princípios da Educação Escolar Indígena.

Durante séculos, desde a invasão às terras que hoje compreende as Américas, a colonização espanhola e portuguesa extinguiu e massacróu vidas e também as formas de se viver dos povos originários, em prol de seu projeto de expansão territorial capitalista (MIGNOLO, 2017). A educação formal destinada às populações indígenas, tinha como objetivo o apagamento das culturas, línguas e modos de vida dos povos e, em lugar, incutir a lógica de vida e cultura trazida através da colonização (FREIRE, 2004). Nesse sentido, a educação configura em agente colonizador. Para tanto, de acordo com Luciano Baniwa (2013, p. 1)

[...] as línguas, as culturas, as tradições, os conhecimentos, os valores, os sábios e os pajés indígenas foram perseguidos, negados e proibidos pela escola. Neste período não cabe a denominação de escola indígena, uma vez que esta pressupõe algum nível de participação e protagonismo indígena. Na “escola para índio” a relação é verticalmente de brancos para índios, ou seja, os bran-

cos são os donos e mandatários da escola que impõem processos educativos segundo seus interesses.

Na segunda metade do século XX emergem diversos movimentos sociais relacionados à causa indígena por toda América Latina, compostos por indígenas e indigenistas, no intuito de reivindicar dignidade de vida, direitos garantidos acerca do reconhecimento de suas autodeterminações, bem como pleiteando o direito aos seus territórios originais. Muitos países, em suas constituições, constroem avanços nesse sentido, estando entre estes o Brasil (URQUIDI; TEIXEIRA; LANA, 2008).

O movimento indígena no país toma força a partir da década de 1970, fazendo corpo inclusive aos movimentos de redemocratização do Brasil. É através dessa luta organizada que se inicia, com a Constituição de 1988, um novo tempo de direitos para os povos indígenas no país. A nova Constituição reconhece os povos indígenas enquanto povos originários do Brasil, os estabelece enquanto cidadãos plenos e com direito aos seus territórios ancestrais, à autodeterminação sociopolítica, cultural e linguística. No que diz respeito à educação, lhes é reservada a garantia de uso de suas línguas, lógicas e processos próprios de aprendizagem (CF/1988, art. 210, 215, 231).

De 1988 até o tempo presente, muitos foram os instrumentos normativos construídos, com cada vez mais protagonismo indígena, a fim de atender à CF/1988 e às demandas dos povos indígenas no que diz respeito à educação formal. Aqui salientamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei no 9394/1996), que estabelece diretrizes relacionadas à Educação Escolar Indígena, bem como determina prazo para que se estabeleçam formação específica, e as duas normativas mais recentes, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (RESOLUÇÃO CNE/CB 05/2012) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (RESOLUÇÃO CNE/CP 01/2015).

No que diz respeito à Educação Escolar Indígena, se estabelece como princípios: a interculturalidade, a especificidade, a diferença, o bi/multilinguismo e o comunitarismo. A interculturalidade enquanto conceito que busca, para além da inter-relação entre culturas, a transformação social, política, ética e epistêmica, por meio da discussão sobre os modelos eurocentrados impostos (WALSH, 2019). A diferenciação em relação ao modelo vigente em escolas não indígenas. Atendimento às características de especificidade de cada povo ou comunidade. Desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem os diferentes contextos linguísticos, que valorizem e utilizem a língua materna enquanto língua de instrução. Fundamente-se nos projetos societários dos povos indígenas (RESOLUÇÃO CNE/CB 05/2012). Princípios estes que visam a manutenção e o fortalecimento das culturas e dos projetos de vida dos povos indígenas.

Devido às demandas de atendimento a estes princípios e à legislação, se prioriza que os professores das escolas indígenas sejam pessoas do próprio povo e, de preferência, da mesma aldeia/comunidade e ainda, na maioria dos casos, passando pela aprovação das suas lideranças como parte do processo de seleção.

Grupioni (2013) ao refletir e analisar os processos relacionados à formação de professores indígenas no Brasil, afirma que esta se dá como forma de resistência à relação exploratória da sociedade envolvente e das desigualdades nascidas dessa relação. Firma-se na compreensão de que, para além dos conhecimentos didático-pedagógicos, é necessário formar professores alinhados com os interesses de seu povo de modo que as práticas desse profissional valorize os saberes tradicionais e línguas maternas, bem como:

Espera-se, entre outras competências, que o professor indígena seja um profundo conhecedor da história e das práticas culturais de seu grupo; que seja capaz de pesquisar e sistematizar conhecimentos; que tenha interesse e conhecimento por sua língua materna, de modo a ser capaz de compreender sua estrutura e a gerar materiais para seu estudo em sala de aula; que exerça o papel de mediador e articulador de informações entre sua comunidade, a escola e a sociedade envolvente. (GRUPIONI, 2013, p. 74)

A fim de atender às especificações legais quanto às especificidades indígenas, os programas de formação devem atender à Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT (BRASIL, 2019) que ao reconhecer “[...] as aspirações desses povos a assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, e manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões[...]”, determinam que “Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades” (art. 27). As instituições governamentais tem por obrigação tornar prioridade a elevação da qualidade da educação, além das ações relacionadas à “[...] plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando a sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, e as suas instituições” (art. 2º).

Levando em consideração um processo formativo socialmente referenciado, Paulo Freire (1987) afirma que é necessário a participação daqueles a quem a educação se dirige onde

A pedagogia tem de ser forjada com ele (o oprimido) e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recupera-

ção de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 17).

Quanto à formação de professores indígenas, Oliveira (2016) retrata que com a normatização advinda da LDBEN/1996, surgiram diversos cursos de Magistério Indígena em nível médio, sob responsabilidade das secretarias estaduais de educação. Mesmo no contexto atual, este nível de formação ainda se faz importante para o atendimento de duas demandas: a de formação no Ensino Médio e a formação de professores. O IBGE (2020) indica, a partir de dados obtidos com vista ao planejamento do Censo/2022 aliados ao plano de dimensionamento para a vacinação contra a COVID-19, que a população residente em área indígena hoje ultrapassa o número de 1 milhão e 100 mil. Com o aumento da população indígena, a demanda por professores cresce proporcionalmente. Porém, a oferta de vagas na etapa do Ensino Médio em áreas indígenas não tem tido o mesmo crescimento, o que impossibilita que jovens indígenas ingressem em licenciaturas no Ensino Superior.

Em nível superior, a Universidade do Mato Grosso (UNEMAT) tem sua primeira turma iniciada em 2001. Em 2005 é lançado o primeiro edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), que visava o apoio a projetos de licenciaturas indígenas específicas, para o atendimento da demanda de professores para lecionar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Segundo a autora, em 2010, 22 instituições participavam dos editais do PROLIND em todo o país.

Diante do exposto, as pesquisas acadêmicas produzidas podem vir a apresentar um panorama de como se encontra a formação de professores indígenas no Brasil e quais são seus desafios na atualidade. O capítulo em tela almeja localizar no âmbito de Programas de Pós-Graduação no período de 2013 a 2020, produções científicas que se debruçam sobre a formação específica de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena) e em nível superior.

METODOLOGIA

De forma a responder ao objetivo exposto, este capítulo foi construído a partir de revisão sistemática da produção, em abordagem qualitativa, porém lançando mão de alguns dados quantitativos para caracterizar e analisar os trabalhos localizados. No que diz respeito à revisão bibliográfica, Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167) afirmam que a sua realização possibilita “[...] a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas”. Estudos desse tipo organizam, esclai-

recem e resumem as produções, fornecendo um panorama histórico, contribuindo assim, para novos direcionamentos, configurações e encaminhamentos.

Para a realização do levantamento das produções acadêmicas sobre a formação de professores indígenas, utilizou-se como fonte de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e os arquivos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD. Como descritores determinou-se o termo “formação de professores indígenas” em combinação com o termo “educação escolar indígena”. A procura pelos termos originou 63 trabalhos na plataforma da CAPES e 39 na da BDTD. Após o lançamento de filtros de área de conhecimento (Educação) e recorte temporal (2013-2020), delimitou-se 22 e 25 trabalhos consecutivamente.

Na plataforma CAPES, dos 22 trabalhos filtrados, 4 não possuíam autorização de divulgação pelo portal, ou seja, não se conseguiu acesso aos mesmos. No portal da BDTD, dos 25 trabalhos identificados, 1 não possuía *link* válido para *download*. Sendo assim, 42 trabalhos foram inseridos para a verificação de trabalhos duplicados e critérios de seleção a fim de identificar quais de fato se debruçam especificamente sobre a Formação de Professores Indígenas, seja a Nível Superior ou do Ensino Médio – Magistério. Identificou-se 05 trabalhos duplicados. Após o uso do critério de seleção estabelecido (objeto de estudo) através da leitura de títulos e resumos, alcançou-se o número total de 07 produções. Estas foram categorizadas da seguinte forma: 1. Ano e titulação das produções; 2. Instituição e Programa de Pós-graduação das produções; 3. Nível das formações pesquisadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura dos títulos, resumos e, em casos necessários, resultados e metodologia, possibilitou a caracterização e análise das produções localizadas a partir dos parâmetros demonstrados no item anterior. Nesse sentido, a Tabela 1 apresenta que, entre 2013 e 2017 não se localizou nenhuma produção de mestrado tratando sobre formação de professores indígenas, enquanto em teses apresentaram-se quatro. Porém, em 2018, temos três produções de mestrado e nenhuma em doutorado. Em números absolutos, o ano de 2018 foi o de maior produção sobre o tema. Quanto aos anos de 2014, 2019 e 2020, não foi identificada nenhuma produção para o período.

Levando em consideração as produções selecionadas, observa-se, de acordo com o Quadro 1, a concentração de produção na região Sudeste e Sul, sendo duas produções na região Sul e três na região Sudeste. Vemos uma produção no Nordeste e uma no Norte do país. Não se localizou nenhum trabalho na região Centro-Oeste. Nesse sentido, percebe-se que as regiões com maior índice populacional

de indígenas no país são os que menos produzem pesquisas voltadas à formação de professores indígenas.

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DAS PRODUÇÕES POR TITULAÇÃO E ANO DE PUBLICAÇÃO

ANO	MESTRADO	DOCTORADO
2013	-	1
2015	-	1
2016	-	1
2017	-	1
2018	3	-
TOTAL	3	4

FONTE: DADOS DA PESQUISA / AUTORIA: DINIZ, 2021.

QUADRO 1 – INSTITUIÇÕES E PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DAS PRODUÇÕES

INSTITUIÇÃO/ESTADO	PROGRAMA
Universidade Federal da Fronteira Sul - SC	Educação
Universidade Estadual Paulista - SP	Educação
Universidade Federal do Pará - PA	Educação
Universidade Anhanguera de São Paulo - SP	Educação Matemática
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - SP	Educação - Currículo
Universidade do Vale do Taquari - RS	Ensino
Universidade Federal de Sergipe - SE	Ensino de Ciências e Matemática

FONTE: DADOS DA PESQUISA / AUTORIA: DINIZ, 2021.

Quanto aos programas, quatro trabalhos estão vinculados à Programas de Pós-Graduação em Educação, um trabalho em programa da área de Ensino, um pós-graduação em Educação Matemática e um em Ensino de Ciências e Matemática. A Tabela 2 demonstra os níveis de educação que foram foco das pesquisas. Percebe-se, então, que a maioria dos trabalhos se debruçam sobre a formação a nível superior e apenas dois em nível de Ensino Médio.

TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DOS NÍVEIS DE FORMAÇÃO PESQUISADOS

ANO	NÍVEL MÉDIO	NÍVEL SUPERIOR
2013	-	1
2015	1	-
2016	-	1
2017	-	1
2018	1	2
TOTAL	2	5

FONTE: DADOS DA PESQUISA / **AUTORIA:** DINIZ, 2021

Todas as produções utilizam abordagem qualitativa. Nesse sentido, percebe-se que a intenção é compreender como os fenômenos ocorrem. Minayo (2006) aponta que a pesquisa qualitativa, se privilegia enquanto abordagem, em pesquisas que busquem o entendimento aprofundado dos fenômenos. Afirmar ainda que esta se ocupa “com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2012, p. 21). No Quadro 02 elencam-se os títulos e palavras-chave das produções selecionadas para a análise.

QUADRO 2 – TÍTULOS E PALAVRAS-CHAVE DAS PRODUÇÕES

TÍTULOS	PALAVRAS-CHAVE
Análise da formação de professores indígenas em uma escola Kaingang	Escolarização Kaingang Formação de Professores Professores Kaingang
A formação de professores indígenas na Universidade do Estado do Amazonas: avanços e desafios	Formação de Professores Indígenas Princípios da Educação Escolar Indígena Estágio Supervisionado
“Escola itinerante”: uma experiência de formação de professores indígenas no Estado do Pará, Brasil	Educação Escolar Indígena Formação de Professores Reflexividade
Contribuição da etnomatemática para a manutenção e dinamização da cultura Guarani e Kaiowá na formação inicial de professores indígenas	Estratégias de Ensino Educação intercultural Transdisciplinaridade

TÍTULOS	PALAVRAS-CHAVE
Interdisciplinaridade na temática indígena: aspectos teóricos e práticos da educação, arte e cultura	Interdisciplinaridade Arte Cultura Educação Indígena.
Formação de professores indígenas: Travessia para um ensino diferenciado na aldeia Canela Ramkokamekrá	Interculturalidade Bilinguismo Formação de professores indígenas Ensino diferenciado Canela Ramkokamekrá
A formação de professores indígenas em ciências da natureza, na Região Norte do Brasil: algumas reflexões	Formação de professores indígenas; Licenciaturas Interculturais; Ensino de Ciências da Natureza; Formação de professores em Ciências da Natureza; Interculturalidade.

FONTE: DADOS DA PESQUISA / **AUTORIA:** DINIZ, 2021.

No primeiro trabalho localizado, Silva (2013) objetivou entender como o curso de formação de professores indígenas se organizava interdisciplinar e interculturalmente, investigando o conceito de interdisciplinaridade nos discursos e nas práticas. A pesquisa foi desenvolvida baseada em perspectiva qualitativa, com metodologia interventiva (pesquisa-ação-intervenção), tendo como participantes gestores, professores e alunos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a população indígena dos povos Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena, e de duas escolas onde os discentes da formação atuam.

Enquanto resultados, a autora afirma perceber o desenvolvimento e aprimoramento de práticas interdisciplinares, mas que no caminho a ser percorrido para a compreensão holística da educação e construção de currículos interdisciplinares inovadores ainda há muito o que seguir. Observou-se certa resistência e/ou insegurança à mudança, embora exista o desejo e o entendimento dos professores em formação para a adoção de práticas interdisciplinares. A autora aponta ainda a necessidade de aprofundamento das discussões e reflexões sobre interdisciplinaridade no âmbito da formação, de forma a embasar os projetos educativos.

A proposta de Marra (2015) buscou, através de estudo etnográfico e análise documental, investigar o Curso em Nível Médio de Formação de Professores Índios do Pará desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação do estado do Pará, intitulada de “Escola Itinerante”, na busca de compreender o seu lugar e significado histórico e sociopedagógico junto ao povo Tembé Tenetehar, sob abor-

dagem qualitativa. Os participantes da pesquisa foram os funcionários envolvidos tanto na construção como na coordenação da proposta, os professores antigos e recentes, bem como indígenas tanto do povo Tembé, quanto de outros povos envolvidos de alguma forma.

De acordo com os dados obtidos, o projeto político da formação foi construído com base em um único *corpus* pedagógico, com reprodução curricular do modelo conteudista e seriado padronizado, não atendendo à lógica dos processos educativos indígenas, mas à lógica otimizadora e burocrática das agências do estado, deixando então de considerar as especificidades étnicas das 40 etnias que a formação atendia, contrariando a legislação educacional e gerando confrontos com o movimento social de professores indígenas que, atento e atuante à necessidade de formação específica para atendimento às suas escolas e não deixando de reconhecer a conquista no atendimento da Escola Itinerante, compreendia e reivindicava a reestruturação da formação.

O trabalho de Cunha (2016) visou o desenvolvimento de estratégias etnomatemáticas na formação de professores Guarani e Kaiowá, onde através de abordagem qualitativa, realizou pesquisa participante. Os participantes da pesquisa foram os alunos do curso de formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá da Universidade Federal da Grande Dourados/MS. Os resultados obtidos apontam para o conflito dos estudantes entre a perspectiva de educação diferenciada e a construção de um novo processo educacional coadunante com a preservação, valorização e fortalecimento de suas tradições e culturas, trabalhada no curso de formação, e a educação ocidentalizada, com a qual foram escolarizados ao longo de toda a vida.

Contudo, prevalece neles o desejo de construção desse novo processo de escolarização. As atividades desenvolvidas no âmbito da pesquisa e da formação contribuíram para a manter e dinamizar a cultura Guarani e Kaiowá, através das estratégias transdisciplinares e transculturais de ensino desenvolvidas, contribuindo também para o desenvolvimento de uma postura diferenciada, reflexiva e crítica dos discentes quanto à sua práxis, mas também quanto à importância desta para seu povo.

Bettioli (2017), propôs a compreensão da proposta formativa de dois cursos de formação para professores indígenas vinculados a Universidade do Estado do Amazonas desenvolvidos no Território EtnoEducativo Alto Solimões, envolvendo os povos Tikuna e Kokama. Tratou-se de pesquisa qualitativa, com o uso de entrevistas com egressos, acadêmicos, professores e membros da coordenação, produção de textos narrativos, grupos de discussão e análise das propostas de curso. A autora identifica a complexidade que diz respeito à formação de professores indígenas, principalmente no que tange à especificidade cultural e sociolinguística envolvida, a certa relutância em romper com o currículo já organizado e adotar

propostas interculturais e diferenciadas e aponta a urgência de aprofundamento dos docentes para o desenvolvimento de trabalhos sob os princípios da Educação Escolar Indígena, bem como a importância da participação dos sábios e lideranças em todo o processo formativo e avaliativo dos cursos.

Para além dos desafios, a pesquisa mostrou que a proposta formativa e o estágio consistem em ação crítico-reflexiva que vem contribuindo para a afirmação identitária e para a construção de preceitos interculturais, uma vez que possibilitou aprofundamento nos estudos sobre as comunidades e as escolas das comunidades, vindo a contribuir para os debates no curso, para a qualidade das atividades pedagógicas desenvolvidas no estágio e para o fortalecimento do protagonismo indígena nas ações de formação.

A pesquisa de Colling (2018) lançou mão de pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso para buscar quais elementos da formação de professores Kaingang em nível médio desenvolvida pelo Instituto Estadual de Educação Escolar Indígena Ângelo Manhã Miguel, no Rio Grande do Sul, contribuíam ou apresentavam empecilho para a implantação da Política Nacional de Formação de Professores Indígenas.

Tendo como participantes os professores do Instituto e fonte de dados o Plano de Estudos e o Regimento do Instituto, observou que, apesar deste se constituir como espaço de formação específica, identifica-se a falta de formação dos docentes quanto à modalidade Educação Escolar Indígena e às especificidades relacionadas ao povo Kaingang, a inadequação do calendário escolar ao calendário sociocultural do povo, currículo e material didático conteudista e disciplinar, bem como o distanciamento do mesmo da aldeia e a falta de suporte por parte da secretaria de educação como pontos negativos. Influenciando positivamente, a autora relata a valorização da cultura e língua Kaingang, a predisposição da aldeia em contribuir com a avaliação e discussão coletiva para as reestruturações do curso, os talentos artísticos dos alunos, o esforço dos professores e o Plano de Estudos com margem de liberdade. A autora justifica ainda que esta formação possui apenas cinco anos, estando em vias de formar a sua primeira turma, estando, portanto, ainda em processo de avanços nas suas discussões e práticas.

Lobo (2018) através de pesquisa qualitativa, lançando mão de entrevista semiestruturada e diário de campo, investigou os aspectos da interculturalidade, bilinguismo e valorização do etnoconhecimento e da cultura nas propostas curriculares da Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás e Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena da Universidade Estadual do Maranhão, às quais os professores Canela Ramkokamekrá participam. Buscou também analisar a contribuição dos cursos para a efetivação de práticas de ensino diferenciadas dos acadêmicos.

De acordo com os resultados divulgados, verificou-se que as licenciaturas investigadas tem papel importante para o ponto de partida no caminho para o ensino intercultural e bilíngue desse povo, bem como para a valorização do etnoconhecimento indígena. As propostas dos cursos atendem aos princípios da Educação Escolar Indígena em suas metodologias, conteúdos e práticas da formação. Quanto às práticas dos discentes, percebeu-se a busca do equilíbrio entre o conhecimento indígena e não-indígena, sendo o segundo trabalhado de forma dialógica, no entendimento de que este é necessário para a redução de desigualdades, ainda que os discentes ainda estejam consolidando seus conhecimentos sobre interculturalidade, bem como utilizam a língua materna como língua de instrução. Isso, de acordo com a autora, consiste em papel importante da formação, pois se trata da ressignificação do modelo de ensino imposto pela secretaria, operacionalizando de acordo com os princípios da Educação Escolar Indígena.

O levantamento apresentado por Rosa (2018) buscou analisar os Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas Interculturais da região Norte do país, no que tange à formação em Ciências da Natureza, bem como identificar o entendimento de representantes do movimento nacional da Educação Escolar Indígena sobre a formação. Nesse sentido, participaram da pesquisa representantes do movimento de EEI, professores indígenas e gestores da EEI, bem como analisou-se os PPC's de cinco licenciaturas interculturais (Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal de Roraima, Universidade Federal de Rondônia, Universidade Federal do Amapá e Universidade do Estado do Pará) e as diretrizes referenciais para a formação de professores indígenas.

Por meio de análise documental, constatou-se aproximação dos PPC's às especificidades e demandas indígenas e atendimento à normativa nos objetivos, justificativas, metodologias e organização de tempos e espaços, embora tenha se percebido fragilidade quanto às discussões políticas sobre o papel social da Ciência e sobre o diálogo intercultural, principalmente no eixo de formação em Ciências da Natureza. Apesar da maioria dos PPC's articularem saberes indígenas com os saberes ditos universais, não se evidencia como se pretende efetivar a intenção. A realização de entrevistas permitiu localizar a existência de apoio aos cursos de formação alinhados com as demandas e projetos societários dos povos indígenas, se configurando como mais um espaço de luta em prol da materialização dos direitos indígenas, além disso compreende a importância da formação intercultural, aliando saberes tradicionais dos povos aos conhecimentos científicos.

Enquanto elementos comuns à todas as investigações analisadas, vislumbra-se o reconhecimento dos avanços alcançados com a normatização da Educação Escolar Indígena e seus princípios norteadores, porém fica explícito que isso não

garante a materialização e que esta perpassa pela formação específica de qualidade dos professores indígenas para atuar nas escolas enquanto docentes e gestores. Percebe-se também apontamentos no que diz respeito ao protagonismo indígena na avaliação e reestruturação dos cursos, onde é imprescindível a participação efetiva dos sábios e lideranças nos processos de discussão, visando uma construção que de fato atenda às demandas socioculturais e políticas de cada povo em específico. Inerente ao trabalho dentro das políticas dos Territórios EtnoEducativos, identifica-se os desafios para atender às particularidades de cada povo em cursos que atendem povos de duas ou mais etnias.

Importante ressaltar que a grande parte das licenciaturas indígenas no país ainda fazem parte do PROLIND, hoje sob responsabilidade da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, e que, devido ao atual contexto político, tem sofrido cortes severos de verbas e, por não terem seu orçamento absorvido/assumido pelas universidades, estão em eminente perigo de extinção, conforme denunciado no V Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena, realizado no dia 23 de outubro de 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Escolar Indígena se estabelece como direito a partir da CF/1988 e se desenvolve enquanto modalidade no decorrer das décadas seguintes. Visando a atender às demandas dos povos indígenas, ela se pauta nos princípios de interculturalidade, especificidade, diferença, bi/multilinguismo e comunitarismo. Nesse sentido, se fez necessária a formação de professores indígenas em licenciaturas específicas que hoje, em sua maioria, são desenvolvidas no âmbito do PROLIND, porém encontramos também iniciativas estaduais em magistério indígena em nível médio.

O levantamento bibliográfico possibilitou reflexões acerca da pesquisa em formação de professores indígenas e dos resultados obtidos pelas pesquisas. A primeira reflexão diz respeito à baixa produção em dissertações e teses que se dediquem a analisar a formação de professores indígenas, seja em nível médio seja em nível superior. Localizamos sete produções em um período de 2013 a 2020, com concentração em Programas de Pós-Graduação do Sul e Sudeste do país, quando o índice populacional de indígenas tem maior concentração em estados da região Centro-Oeste, Nordeste e Norte, de acordo com dados do Censo 2010 (IBGE, 2012).

Todas as produções analisadas apresentam desafios voltados à ressignificação dos currículos, metodologias e práticas voltadas aos princípios da Educação Escolar Indígena, tanto dos professores da formação quanto dos discentes indígenas que, devido aos anos de educação eurocentrada, possuem certa hesitação em se abrir a novas perspectivas e práticas.

Para além dos desafios, enxerga-se também um caminho de possibilidades inspirativas, onde, apesar da hesitação, quebram-se aos poucos as barreiras em prol de uma educação escolar significativa para os povos indígenas, em atendimento às demandas socioculturais de valorização das línguas, culturas e dos projetos societários. Entende-se, portanto, que tanto a EEI quanto a formação de professores indígenas ainda se encontram em processo de construção, sendo necessário para cada vez mais a ampliação do protagonismo indígena nesse processo e desenvolvimento de pesquisas que se voltem à formação indígena de professores.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jul. 2021.
- BRASIL. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em: 04 jul. 2021.
- BRASIL. **Resolução no 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf>. Acesso em: 04 jul. 2021.
- BRASIL. **Resolução no 1, de 7 de janeiro de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&Itemid=30192. Acesso em: 04 jul. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Anexo LXXII: Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10088.htm#art6. Acesso em 30 de agosto de 2020.
- BETTIOL, C. A. **A Formação De Professores Indígenas na Universidade do Estado do Amazonas: avanços e desafios**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.
- COLLING, A. **Análise da Formação de Professores Indígenas em uma escola Kaingang**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.
- CUNHA, A. C. da. **Contribuição da etnomatemática para a manutenção e dinamização da cultura Guarani e Kaiowá na formação inicial de professores indígenas**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2016.
- Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena. **Carta do V Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <http://fneei.org/2020/11/03/carta-do-v-forum-nacional-de-educacao-escolar-indigena/> Acesso em: 15 jul. 2021.
- FREIRE, J. R. B. **Rio Babel: A história social das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: Atlantica/Eduerj, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. **Carta Do V Fórum Nacional De Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <http://fneei.org/2020/11/03/carta-do-v-forum-nacional-de-educacao-escolar-indigena/>. Acesso em: 12 de jul 2021.

GRUPIONI, L. D. B. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. **Pro-Posições** | v. 24, n. 2 (71) | p. 69-80 | maio/ago. 2013

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dimensionamento Emergencial de População Residente em Áreas Indígenas e Quilombolas para Ações de Enfrentamento à Pandemia Provocada pelo Coronavírus**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012

LOBO, M. M. da S. **Formação de Professores Indígenas: travessia para um ensino diferenciado na aldeia Canela Ramkokamekrá**. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2018.

LUCIANO, G. Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro. Goiânia- GO. 2013.

MARRA, M. L. M. P. **“Escola Itinerante”**: Uma experiência de Formação de Professores Indígenas no Estado do Pará, Brasil. Tese (Doutorado em Educação). - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *In: Revista Brasileira de Ciências Sociais* - Vol. 32 N° 94. Junho/2017.

MINAYO, C. de S. **O Desafio do Conhecimento**. 9ª ed ampliada e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, C. de S. **Pesquisa social**. 31ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, L. A. A. A formação de professores indígenas nas universidades no âmbito do PROLIND/MEC (2005-2010). *In: Cadernos do GEA* – n. 10 . jul./dez. 2016. p. 9-13.

ROSA, S. C. S. **A Formação de Professores Indígenas em Ciências Da Natureza, na Região Norte do Brasil**: algumas reflexões. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2018.

SILVA, A. L. G. da. **Interdisciplinaridade na temática indígena: aspectos teóricos e práticos da educação, arte e cultura**. Tese (Doutorado em Educação - Currículo) - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo, 2013.

URQUIDI, V.; TEIXEIRA, V.; LANA, E. Questão Indígena na América Latina: Direito Internacional, Novo Constitucionalismo e Organização dos Movimentos Indígenas. *In: Cadernos PROLAM/USP*. (ano 8 - vol. 1 - 2008), p. 199 - 222.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *In: Rev. Diálogo Educativo*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *In: Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas*. V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019. p. 6-39.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E DESAFIOS PARA A/NA FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES INDÍGENAS

Marta Coelho Castro Troquez

A educação escolar indígena no Brasil foi pautada por uma ideia de integração e homogeneização cultural desde o período colonial até final dos anos 80 através da ação indigenista do Estado de “pacificar” e/ou “civilizar” os indígenas.

Como discutido por Ferreira Neto (1997), no processo de expansão e de dominação sobre outros povos, por meio de uma ótica etnocêntrica, os europeus buscaram mostrar superioridade cultural, religiosa e racial. Desta forma, na concepção colonial houve uma restrição da humanidade, da virtude e da racionalidade aos cristãos europeus. Em se tratando da “Descoberta da América”, Meliá denuncia um proposital “encobrimento da América”, segundo o qual “o homem e a mulher destas terras foram encobertos de um modo sistemático” através de uma “tríplice negação”: de uma economia suficiente, de religiões verdadeiras, de línguas e culturas próprias (MELIÁ, 1990, p. 38)”.

No Período Colonial, a educação escolar indígena esteve a cargo dos missionários católicos da Companhia de Jesus (os jesuítas) até sua expulsão em 1759. Estes missionários tinham como objetivo principal catequizar e civilizar os indígenas pela imposição do modelo educacional europeu e do ensino da Língua Portuguesa. Esta prática negava a diversidade social, linguística e cultural dos indígenas objetivando a homogeneização cultural e a incorporação da mão-de-obra indígena à sociedade nacional (FERREIRA, 2001).

A criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, e o processo de criação das reservas indígenas¹ instaura outro momento para a EEI. Houve “maior ênfase no trabalho agrícola e doméstico, com vista à integração dos índios à sociedade nacional, enquanto produtores de bens de interesse comercial para abastecer o mercado regional” (FERREIRA, 2001, p. 75). Este período foi marcado por violentos processos de redução e/ou restrição de territórios indígenas e acomodação de grupos ou famílias nas reservas demarcadas. O objetivo era transformar os indígenas em trabalhadores nacionais através da assimilação da cultura ocidental visando sua total integração à sociedade dita “civilizada”. Este período também é marcado pela inclusão das missões evangélicas protestantes no processo de educação escolar nas áreas indígenas em acordos com o SPI.

Uma outra fase da educação escolar indígena no Brasil relaciona-se com a mobilização e participação de organizações não governamentais (ONGs) “pró-índio”², na articulação de “encontros nacionais de educação para índios” e na criação de projetos alternativos de educação escolar para os indígenas em áreas indígenas (FERREIRA, 2001, p. 87). Uma reivindicação importante deste movimento foi a construção de escolas específicas e diferenciadas em que os próprios indígenas assumissem seus processos de educação escolar nas áreas indígenas.

Este movimento em prol da educação diferenciada passa a reivindicar a transformação da “educação escolar para o índio” - representada pela educação oficial ofertada por professores não indígenas pelo órgão indigenista, pelas escolas de missão e municipais, entre outras - em “educação escolar do índio” ou “educação escolar indígena” - a qual deveria ocorrer com a participação efetiva das comunidades indígenas, pautada pelo respeito e reconhecimento da diferença (étnica, cultural, linguística, epistemológica) nos processos escolares (SILVA, 2000; TROQUEZ, 2012). Desta forma, houve um movimento no sentido da “apropriação” da escola pelos indígenas na perspectiva de uma educação indígena na escola (MELIÁ, 1979).

Este movimento social culminou com as conquistas legais da Constituição Federal de 1988 que, especificamente, no seu artigo 231 reconhece “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”. E, no artigo 210 (parágrafo 2º), assegura às comunidades indígenas “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” no ensino fundamental. O mesmo preceito foi

1 Em 1967, o SPI foi extinto e foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

2 Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), Centro Eclesiástico de Documentação e Informação (CEDI), Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), entre outras.

contemplado na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº. 9394/96, artigo 32. A mesma Lei, no artigo 78, define que a EEI deve ser diferenciada das demais pela “oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos indígenas”.

A partir da Constituição de 1988, outros documentos legais foram criados no sentido de garantir aos indígenas uma educação escolar comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue, o que incluiu a criação da categoria de escola indígena e a formação específica de professores indígenas e sua inclusão na EEI, como categoria e condição necessária ao “novo” modelo de escola que se delineava. Entre os principais documentos estão: *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, 1993; *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996 (Art.32, 78 e 79)*; *Parecer CNE/CEB nº. 14/1999*; *Resolução nº. 03/1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências*; *Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172L, 2001 (Capítulo 09. Da Educação Indígena)*; *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, 1998; *Referenciais para Formação de Professores Indígenas*, 2002; *Decreto nº 6.861/2009 - Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios e no educacionais, edá outras providências*; *Resolução CNE/CEB nº 5/2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*; *Parecer CNE/CP nº 6/2014 e Resolução CNE/CP nº 1/2015*. Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio.

No contexto do final dos anos de 1980 e dos anos de 1990, foram sendo estabelecidos, com o apoio das ONGs, os primeiros cursos específicos para formação de professores indígenas em nível de ensino médio. Houve um aumento crescente de professores indígenas assumindo a educação escolar nas áreas indígenas e estes foram construindo “encontros”, “movimentos” e “comissões” de professores indígenas em várias regiões do país. Este período, marcou o início de uma nova fase para a educação escolar indígena no país (FERREIRA, 2001; TROQUEZ, 2006; 2012; 2015). Neste contexto, muitos desafios se estabeleceram no sentido de atender à grande demanda de formação de professores indígenas.

Neste capítulo, apresento reflexões em torno da educação escolar indígena, especialmente, no que diz respeito à pedagogia da alternância e desafios para a/na formação superior de professores indígenas. Na primeira seção, discorro sobre desafios enfrentados à formação de professores indígenas; na sequência, apresento a pedagogia da alternância como uma “saída” viável no sentido de atender aos desafios enfrentados pela demanda de formação de professores indígenas; depois, discuto desafios enfrentados à realização de cursos de formação pela pedagogia da alternância nas universidades, tendo como ponto de referência a experiência da

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD, 2012); e por fim, teço algumas considerações que apontam para possibilidades de registros de experiências, novos estudos e pesquisas.

DESAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS.

A partir das conquistas legais desencadeadas pela Constituição Federal de 1988, passaram a atuar nas escolas indígenas um número cada vez mais significativo e crescente de professores indígenas ocupando lugares antes, na maioria das vezes, preenchidos por professores não indígenas que estavam a serviço do órgão indigenista oficial ou das missões religiosas.

De acordo com o Censo Escolar do MEC, em 2002, existia no Brasil um total de 1.392 escolas funcionando em áreas indígenas, com 93.037 alunos. Dentre os 3.998 professores que atuavam nestas escolas, 3.059 eram indígenas.

Este contexto impôs um grande desafio ao Estado, às instituições de formação docente e aos gestores educacionais: formulação e implementação de programas de formação de professores indígenas em serviço, pois a maioria destes professores não tinha formação específica para a docência. Segundo Grupioni:

A formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. É um consenso estabelecido que a escola indígena de qualidade só será possível se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades. (GRUPIONI, 2006, p. 51).

Em resposta, a partir de meados dos anos 90 foram sendo instituídos os cursos de formação específica em nível médio e, a partir de 2001, os cursos superiores para formação de professores indígenas. Uma experiência pioneira foi o Curso superior indígena – 3^o *Grau Indígena: projeto de formação de professores indígenas*, em Barra do Bugres- MT, na UNEMAT. Surgiram outras experiências de Ensino Superior voltadas para qualificar professores indígenas: na Universidade Federal de Roraima, em 2003; na Universidade de São Paulo, em 2006; na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em 2006, entre outras.

De saída, pode-se dizer que esta é uma tarefa complexa, que tem encontrado soluções muito diferentes em várias localidades do país, e para a qual não há um único modelo a ser adotado, vista a

extrema heterogeneidade e diversidade de situações sociolinguísticas, culturais, históricas e de formação e escolarização vividas pelos professores índios e por suas comunidades.

E ela está prevista na legislação que trata do direito dos índios a uma educação intercultural diferenciada dos demais segmentos da população brasileira. Nesta legislação, garante-se que os professores indígenas possam ter essa formação ‘em serviço’, ou seja, paralelamente à sua atuação em sala de aula. (GRUPIONI, 2006, p. 51).

Para atender aos desafios apresentados, a **pedagogia da alternância** foi vista como saída viável para evitar a ausência por longos períodos dos indígenas das suas aldeias e permitir uma formação culturalmente pertinente, o que atenderia adequadamente à demanda da formação em serviço necessária, naquele momento.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA “SAÍDA” VIÁVEL

A pedagogia de alternância tem sua história relacionada às lutas dos povos do campo por uma educação que correspondesse às suas necessidades de escolarização, sem que os jovens estudantes precisassem se ausentar de suas comunidades de origem para ir estudar nos centros urbanos.

Surgiu na França, nos anos 30, a partir de reivindicações de camponeses. No Brasil começou no final dos anos 60, no Espírito Santo, com a construção de Escolas Famílias Agrícolas (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011; QUEIROZ, 2011).

A pedagogia da alternância surge como uma importante estratégia pedagógica para promover um processo de aprendizagem que não separe a teoria da prática e que mantenha o vínculo dos alunos com suas comunidades de origem. Neste sentido, *articula diferentes espaços educativos; teoria e prática; ensino e pesquisa; trabalho e educação*; e permite que os povos do campo acessem diferentes níveis de escolaridade, sem ter que deixar suas famílias e dinâmicas socioculturais para estudarem (CORDEIRO, REIS, HAGE, 2011, p. 115). Desta forma,

A Pedagogia da Alternância, enquanto proposta educacional, enfrenta desafios para garantir que os jovens do campo curse os diferentes níveis e modalidades de ensino, uma vez que ela tem por objetivo assegurar a formação humana desses sujeitos e o desenvolvimento do campo com sustentabilidade.

A formação por alternância ancora-se numa metodologia que integra diferentes tempos e espaços educativos e articula saberes considerados escolares aos saberes produzidos pelos diferentes povos do campo. Em que a formação vai além do espaço escolar e se estende à comunidade local e o educando assume o papel de

protagonista de seu processo de formação. Desta forma, a pedagogia da alternância busca superar a formação escolar pautada por uma cultura escolar voltada aos alunos da zona urbana; marcada pela definição enrijecida de tempos e espaços; de disciplinas escolares legitimadas pela cultura hegemônica; e descolada da realidade e dos modos de vida dos povos do campo. O objetivo é favorecer um ensino culturalmente pertinente que garanta o acesso e a permanência dos alunos do campo no processo de escolarização. Assim:

Hoje, no Brasil, assumida pela educação do campo, a Pedagogia da Alternância se insere nos vários programas e projetos educacionais e passa a ser adotada e refletida nas políticas setoriais, como a defendida pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), por exemplo, quando se refere a ela, com as fases denominadas tempo-escola e tempo-comunidade, que não podem ser compreendidos de forma separada, mas sim distintos no que diz respeito ao espaço, tempo, processos e produtos [...]. Estão intrinsecamente ligados à forma de morar, trabalhar e viver no campo. Falam-nos de limites e possibilidades para organização da educação escolar, mas muito mais do que isto, anunciam outra forma de fazer a escola, de avaliar, de relação com os conteúdos, das ferramentas de aprendizagem, da relação entre quem ensina e quem aprende. (BRASIL, 2006, p. 1).

Neste sentido, organiza-se a formação

[...] por etapas equivalentes a semestres regulares cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Entende-se por Tempo-Escola os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por Tempo-Comunidade, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades camponesas, com realização de práticas pedagógicas orientadas. (Idem)

No que diz respeito à formação de professores indígenas, a pedagogia de alternância se consubstancia em estratégia de escolarização que permite aos jovens indígenas conjugar a formação escolar com as atividades comunitárias e/ou familiares, sem desvincularem-se de suas famílias e da sua cultura de origem. Permite permanecer junto a sua família, ao seu meio sociocultural. Desta forma, o tempo comunidade corresponde ao tempo de formação nas comunidades de origem ou áreas indígenas e o tempo escola, ao tempo de formação nas instituições formadoras (universidades). Para Elizabeth Moreira Gomes:

[...] a Alternância se verifica para além da diversidade de tempos e espaços de formação. Vale-se, sobretudo, das experiências que os próprios alunos trazem de seu(s) cotidiano(s), tomando como base o seu local de inserção.

Isso implica que as comunidades de origem dos alunos se transformam em extensão da sala de aula, tornando-se laboratório em que esses deverão ampliar seus conhecimentos e intervir, a partir do desenvolvimento de ações educativas, voltadas para a melhoria da qualidade de vida dessas populações.

Basicamente, a metodologia da Alternância vale-se dos pressupostos da pesquisa-ação em que os estudantes observam, analisam e refletem sobre a realidade em que estão inseridos e constroem propostas de trabalho - a que se denominam projetos de trabalho, que são discutidos com os professores, estabelecendo, a partir daí, propostas de intervenção. (GOMES, 2010, p. 1).

De acordo com Grupioni (2006), os cursos de formação de professores indígenas têm sido desenvolvidos por momentos de formação presenciais e não presenciais de forma que o dia-a-dia dos alunos/professores passa a ser matéria de constante reflexão. Concomitantemente ao processo de escolarização,

[...] um intenso processo de politização e mobilização se desenvolve durante os cursos de formação dos professores. Em muitos casos, as etapas de ensino presencial oferecem a esses novos agentes políticos, oriundos de diferentes contextos culturais, a oportunidade de se articularem, organizarem suas pautas de reivindicações, conquistarem aliados e avanços em sua luta pelo fortalecimento de suas identidades, línguas e culturas. (MATOS; MONTE, 2006).

Desta forma, a formação por alternância tem se constituído numa importante ferramenta para formação de professores indígenas, num primeiro momento em cursos de ensino médio e na atualidade amplia-se cada vez mais a oferta de formação em cursos superiores específicos na modalidade de alternância.

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA UNIVERSIDADE E DESAFIOS ENFRENTADOS

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* (viver com sabedoria) para a Formação de Professores Guarani e Kaiowá, ofertado pela Universidade Federal da Grande dourados (UFGD, 2012), desde o ano de 2007, estrutura-se a partir da pedagogia de alternância.

O projeto pedagógico deste curso foi fruto de amplo debate que envolveu representantes indígenas e não indígenas de diferentes instituições. A primeira versão do projeto foi elaborada, entre os anos 2005 e 2006, por uma equipe interinstitucional: UEMS, UFGD, UCDB, MEC, Instituto INSIKIRAN, Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, Projeto Ará verá (Curso de Formação de Professores Indígenas em Nível Médio, ofertado pela SED/MS), Secretarias municipais e estadual de educação do MS, entre outros. Considerado um projeto em construção, passou por reformulações na estrutura curricular, sobretudo, para se adequar melhor ao Sistema Acadêmico da UFGD.

O processo de planejamento, implementação e execução de cursos como este é permeado por desafios constantes no que diz respeito à superação de preconceitos, à garantia de uma formação de qualidade e ao acesso e à permanência dos estudantes indígenas na universidade.

No processo de construção e efetivação de cursos superiores de professores indígenas a partir da pedagogia de alternância, muitos foram os desafios para as universidades, para os órgãos gestores ou parceiros, para as escolas, para as comunidades de origem dos professores e para os professores indígenas em processo de formação e seus familiares, entre outros envolvidos.

As escolas e os sistemas de ensino precisavam/precisam contar com professores e/ou gestores em formação sendo liberados em determinados momentos para aulas/estudos, eventos, pesquisas, entre outras atividades acadêmicas/formativas.

As Universidades necessitaram/necessitam passar por mudanças de, pelo menos, três categorias: 1. De cunho qualitativo as quais afetaram/afetam sua ordem burocrática, no sentido de construir junto com os gestores, professores e acadêmicos propostas curriculares diferentes das tradicionalmente construídas, ou seja, que enfrentem o desafio de romper e de fugir aos moldes das “grades” ou estruturas curriculares comumente usadas nas instituições por anos a fio; 2. De caráter técnico, como encontrar saídas para computar/registrar horários de aulas e encargos docentes e atividades discentes nos novos moldes, que, nem sempre, os sistemas acadêmicos enrijecidos pela máquina burocrática conseguem abarcar; 3. De ordem social, hospedagem e alimentação; acolher os acadêmicos e acadêmicas indígenas sem criar novos guetos ou *apartheids* culturais. Nesta direção, tem sido necessário buscar formas de interação e convívio mais enriquecedores e menos discriminatórios entre indígenas e não indígenas no seio das universidades.

Tedeschi (2009) reforça “a necessidade de se impedir que o foco nas diferenças contribua para isolar grupos, para criar guetos e, conseqüentemente, para aumentar na sociedade, a fragmentação que se quer eliminar”. Desta forma, “é

preciso que nos previnamos contra um novo *apartheid* cultural que, visando a criar a igualdade, reafirme a separação” (TEDESCHI, 2009, p. 15).

Na UFGD, muitos desafios têm sido enfrentados para acolher as acadêmicas que são mães de bebês ou crianças pequenas e precisam trazê-las para as aulas no Tempo Universidade. A UFGD conta com o Núcleo de Assuntos Indígenas (NAIN), o qual procura dar suporte a acadêmicos e acadêmicas indígenas, no sentido de possibilitar a permanência nos seus estudos na universidade.

Os desafios postos aos professores indígenas em formação relacionam-se, entre outros, à organização de tempo para estudos e preparo das suas aulas, à organização das saídas das aldeias para a realização do Tempo Universidade, pois alguns são casados e têm filhos, às vezes precisam levá-los para a universidade nos períodos intensificados de estudos.

Ainda há desafios constantes relacionados à efetivação da educação escolar diferenciada nas áreas indígenas os quais apontam para limites e, mas também, muitas possibilidades (TROQUEZ, 2012; TROQUEZ, 2019; TROQUEZ; NASCIMENTO; 2020). Conforme defende Grupioni (2008), é preciso “olhar longe, que o futuro é longe”!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de lutas sociais importantes que culminaram com as garantias da Constituição Federal de 1988, a educação escolar indígena no Brasil passou a ter outra orientação no plano legal, no sentido de romper com o viés colonialista e com as políticas voltadas à assimilação e/ou integração cultural e linguística. Uma marca importante deste novo momento foi a inserção crescente de professores indígenas no processo como gestores e professores nas escolas. Com isto, houve uma demanda maior por cursos de formação específica de professores indígenas.

Para atender esta nova demanda e corresponder aos pressupostos das escolas indígenas, que devem ser comunitárias, específicas, diferenciadas, interculturais, bilíngues/multilíngues houve a necessidade de cursos que possibilitassem a formação específica e em serviço desses professores. Neste contexto, a pedagogia de alternância foi vista como saída viável, pois possibilita a formação de modo que integra estudos na comunidade de origem e na universidade, sem que haja a necessidade de o acadêmico migrar para os centros urbanos para estudar. Por meio desta pedagogia, alternam-se tempos e espaços escolares (Tempo Comunidade-Tempo Universidade) e permite-se que o acadêmico tenha mais vivência em sua comunidade e escola de origem enquanto participa de seu processo de formação.

A pedagogia da alternância trouxe muitos desafios aos indígenas em formação e a todos os atores e instituições envolvidos, sobretudo, no que diz respeito à flexibi-

lização de tempos, espaços, regras, burocracias institucionais, modos de fazer e gerir o processo de formação de professores nas universidades. São processos em curso.

Procurei aqui fazer alguns apontamentos a respeito da pedagogia da alternância e seus desafios na formação superior de professores indígenas no Brasil. Outros trabalhos são possíveis, principalmente, no sentido de descrever as experiências em curso, analisar suas propostas curriculares, sua efetivação/implementação, a articulação teoria-prática, seus avanços, limites, possibilidades, outros desafios, conquistas e ensinamentos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, dezembro, 1996.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronea**, 2006.
- CORDEIRO, G. N. K.; REIS, N. da S.; HAGE, S. M. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.
- FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. F. (Org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola**. São Paulo: Global, 2001, p. 71- 111.
- FERREIRA NETO, E. História e etnia. *In*: CARDOSO, C. F. S.; Vainfas, R. (org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 313-328.
- GOMES, E. M. **Pedagogia da alternância**. Portal UFVJM, 2010. Disponível em: http://www.ufvjm.edu.br/cursos/index.php?option=com_content&view=article&id=1448&Itemid=916. Acesso em: 30 nov. 2021.
- GRUPIONI, L. D. B. (org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/UNESCO, 2006. (Coleção educação para todos, n. 8). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327por.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2009.
- GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe: Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MATOS, K. G.; MONTE, N. L. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. *In*: GRUPIONI, L. D. B. (org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/UNESCO, 2006. p. 69-114.
- MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.
- MELIÁ, B. El encubrimiento de América. *In*: **ACCION**, Asuncion, n. 102, P. 37-41, marzo, 1990.
- QUEIROZ, J. B. P. de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista NERA**. Presidente Prudente, ano 14, n. 18, p. 37-46 Jan/jun. 2011.
- SILVA, M. F. da; AZEVEDO, M. M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. *In*: SILVA, A. L.;

GRUPIONI, L. D. (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 148 - 164.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 95-112, 2000.

TEDESCHI, L. A. Interculturalidade: a igualdade e a diferença em debate. *In*: TEDESCHI, L. A. *et al.* (orgs.). **Abordagens interculturais**. EDURI/Martins livreiro, 2009. p. 11-22.

TROQUEZ, M. C. C. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)**. Dissertação (Mestrado em História) – UFGD, Dourados, 2006.

TROQUEZ, M. C. C. **Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação**. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – UFMS, Campo Grande, 2012.

TROQUEZ, M. C. C. Notas sobre a emergência do direito à educação diferenciada para indígenas no contexto Mundial (1948-2007). Monções: **Revista de Relações Internacionais da UFGD**, América do Norte, 1, out. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/moncoes/article/view/1708/1132>. Acesso em: 30 nov. 2021.

TROQUEZ, M. C. C. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)**. Dourados: Editora da UFGD, 2015. E-book. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/2438/1/professores-indios-e-transformacoes-socioculturais-em-um-cenario-multi-etnico-a-reserva-indigena-de-dourados-1960-2005.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2021.

TROQUEZ, M. C. C. Currículo e materiais didáticos para a educação escolar indígena no Brasil. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.9, n.25, p. 208-221, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/11102>. Acesso em: 30 nov. 2021.

TROQUEZ, M. C. C.; NASCIMENTO, A. C. (Des)colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade. **Educação Unisinos**, v. 24, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.15/60747811>. Acesso em: 30 nov. 2021.

UFGD. UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Curso De Licenciatura Intercultural Indígena** – Teko Arandu. PROJETO PEDAGÓGICO, 2012. Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/LICENCIATURA_INTERCULTURAL_INDIGENA/PPC%20TEKO%202012%20-%20REESTRUTURADO%20-%20Parecer%20T%C3%A9cnico%20e%20Corre%20C3%A7%C3%B5es.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E PANDEMIA NO SUL DE MATO GROSSO DO SUL¹

Rejane Aparecida Rodrigues Candado;

Beatriz dos Santos Landa;

Rogério Ferreira da Silva

O GRANDE CERCO

Em meados de março de 2020, um cerco interrompeu as aulas presenciais, fechando escolas e isolando fisicamente os territórios indígenas e suas comunidades. Ninguém ficou alheio às adaptações necessárias à sobrevivência individual e coletiva ameaçada pelo novo coronavírus/COVID-19, em que cidades, campos e florestas compartilharam atordoados mais um episódio do mundo globalizado, em que as desigualdades sociais, econômicas e humanitárias, sentenciou à morte milhares de vida em todo planeta.

No caso brasileiro, um ano após o início da pandemia somavam-se mais de trezentos mil mortos, resultado da ausência de um programa do governo central, articulado com os demais entes da federação, apresentando medidas de gerenciamento à crise sanitária, com orientações, fontes de financiamento e medidas de proteção ao emprego e a garantia de direitos essenciais como acesso a moradia, alimentação saudável, a saúde, dentre outros, como ressaltam as pesquisadoras Fernanda Cimini, Nayara Julião e Aline Souza (2020). O descompasso na gestão da saúde pública, aliada à desinformação e *fake news* provocou insegurança, e atitudes

¹ A versão preliminar deste texto foi apresentada no Webinar: IX Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade: Etnocídio e as Estratégias de Resistência, na Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, de 27 a 29/09/2021

irresponsáveis de grande parte da população aliada e do governante da nação que desqualificou as orientações científicas, especialmente no descumprimento das recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), quanto ao distanciamento social, a higienização das mãos, uso de máscaras e álcool gel².

Nos primeiros meses o Ministério da Saúde fazia pronunciamentos diários e informava o monitoramento de casos de contágio, número de leitos disponíveis e óbitos decorrentes das infecções, no entanto, o governo federal decidiu restringir o acesso sobre dados da pandemia do Covid 19. Como reação, os principais veículos de imprensa do Brasil se uniram para levantar os dados produzidos pelas secretarias estaduais de saúde e sistematizar diariamente a situação da pandemia e noticiar a população os dados diariamente. Os povos indígenas, por meio da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), envidaram esforços para, a partir dos movimentos indígenas organizados, acompanharem a situação das etnias frente a pandemia em seus mais diversos contextos. As páginas da web da APIB na aba <https://emergenciaindigena.apiboficial.org/>, constituíram-se como fontes de informações atualizadas, sobre campanhas de solidariedade, mapeamento e boletins por estados e etnias sobre índice de contaminados e os óbitos. Durante a redação deste artigo o número atualizado de indígenas contaminados era de 57. 942, 1.166 mortos e 116 o total de povos afetados, dados do Comitê Nacional da Vida e Memória Indígena. A partir de mídias digitais a APIB comunica/va e denuncia/va à sociedade brasileira e mundial a situação de vulnerabilidade social que os povos indígenas enfrentam/vam num contexto de ausência de políticas públicas e ataque às suas vidas e seus territórios.

As escolas indígenas no Mato Grosso do Sul tiveram que adaptar-se para de uma maneira ainda não analisada em profundidade, pudessem continuar oferecendo educação sob condições em muitos casos, ainda mais desfavoráveis do que já eram habitualmente, pois são bastante conhecidas a falta de estrutura básica em muitas comunidades como um prédio adequado reivindicado pelos movimentos de professores, materiais didáticos que contemplem a diversidade e a especificidade dos povos que estão em seu território, formação de professores e professoras que compreendam e contribuam na construção de um projeto de futuro condizente com as demandas de cada povo na relação que estabelecem internamente como com a sociedade envolvente. Com a imperiosa necessidade de reduzir ao máximo possível o contato entre as pessoas, para evitar a contaminação da Covid-19, os meios digitais tornaram-se fundamentais para a garantia da vida.

2 Não iremos discorrer sobre as impossibilidades de atendimento a estas orientações em muitas comunidades vulneráveis socioeconomicamente por não ser o escopo deste artigo.

E assim, o que já era de conhecimento das pessoas que circulam nas áreas indígenas pelos mais diferentes motivos, mas especialmente nas escolas da educação básica, evidenciou-se com uma nitidez constrangedora que foi a desigualdade no acesso aos meios digitais seja pela ausência de equipamentos, pela precariedade no acesso à rede mundial de computadores, pela falta de conhecimento para acesso a esta tecnologia que nas áreas urbanas ou centrais das cidades estão melhor distribuídas, e demonstrou o descaso, a indiferença e o despreparo das instâncias governamentais em prover as escolas indígenas e as pessoas que nelas atuam, as condições que permitam o acesso regular a estes bens. A continuidade das atividades escolares, com todos os seus desafios e percalços, só foi possível pelo empenho de cada comunidade para continuar minimamente garantindo educação às crianças e jovens de cada território, porque as políticas públicas para combate a pandemia entre os povos indígenas foi negligente e omissa em todo o território nacional³ e apesar do Supremo Tribunal Federal/STF ter determinado a obrigatoriedade da criação de uma Sala de Situação para garantir o direito à saúde neste contexto pandêmico, em muitos casos mostrou-se ineficaz como diálogo intercultural entre a gestão federal de saúde e as necessidades urgentes dos povos indígenas (GODOY, SANTANA, OLIVEIRA, 2021).

No estado de MS, no mês de novembro de 2021 apresentava um número de óbitos que ultrapassa uma centena de vítimas fatais, totalizando 128 indígenas, sendo 65 da etnia Terena, 03 Guarani Kaiowá, 01 Camba e 60 sem identificação étnica até a data da consulta no sítio da APIB⁴. Ainda em março de 2020, o pesquisador Andrey Moreira Cardoso (Fiocruz) em entrevista⁵ concedida a Oswaldo Braga de Souza (Instituto Socioambiental), chamava atenção para os riscos de contágio entre os povos indígenas e a necessidade de bloquear a entrada do vírus em territórios tradicionais, tendo em vista que muitos territórios têm proximidade com centros urbanos, mercados regionais e acesso a políticas públicas. Uma vez que uma pessoa contaminada retornasse à comunidade, seria difícil impedir o contágio entre as famílias, especialmente pelos padrões de moradia, a organização social caracterizada pela coletividade, e o modo de vida nas aldeias.

3 <http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=2033>. Acesso em 08/11/2021

4 Dados sobre óbitos decorrentes da Covid em Mato Grosso do Sul. Disponível em: https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados_covid19. Acesso em 16/11/2021

5 ISA- Instituto Socioambiental. Entrevista. [online]. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/se-coronavirus-entrar-nas-aldeias-e-possivel-que-aumento-de-casos-seja-explosivo-alerta-especialista>. Acesso em: 05 ago de 2021.

AS ESCOLAS INDÍGENAS GUARANI KAIOWÁ E ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIAS

Em Mato Grosso do Sul, as ações interinstitucionais de formação para/com professores/as indígenas no ensino superior ocorrem há quase duas décadas entre as seguintes instituições de ensino superior: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, Universidade Católica Dom Bosco/UCDB e Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, e no ano de 2013 foi criada a Rede MS para oferta da Ação Saberes Indígenas na Escola/ASIE financiada pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão /SECADI.⁶ Constituiu-se em uma das maiores redes do país por atingir a maioria dos povos do estado (Guarani, Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikinau, Guató, Ofaié, Atikum), 154 escolas, 204 aldeias e aproximadamente 1400 professores/as indígenas, entre orientadores/as de estudo, professores/as pesquisadores/as, formadores/as e cursistas. O núcleo da UEMS realizou suas atividades nas escolas localizadas nas Terra Indígena Porto Lindo/Jakarey e Yvy Katu, e ainda a Terra Indígena Cerrito, que abrangeu em torno 90 professores/as indígenas em cada etapa de duração do projeto, que ocorreu de 2014 a 2021 (LANDA, 2018).

As duas escolas indígenas atendidas pela UEMS localizam-se no cone sul do estado e atendem da educação infantil ao nono ano do Ensino Fundamental. A escola municipal Tekoha Guarani Polo e suas extensões Dr. Nelson de Araújo, Sabedoria Tradicional, Bom Viver e J. Martins localizam-se na aldeia Porto Lindo/Jakarey e no Yvy Katu, no município de Japorã-MS onde atuam 61 professores e professoras que atendem em torno de 2150 crianças e adolescentes da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. A Escola Municipal Indígena *Mbo'ero Tava Okara Rendy* localiza-se na aldeia Cerrito, no município de Eldorado-MS e atende 155 alunos e alunas da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. O corpo docente é formado por onze professoras e professores que se revezam nos turnos matutino e vespertino.

Comprometidos com a segurança e a saúde de suas comunidades, as lideranças das aldeias Porto Lindo e Cerrito, assim como nas demais aldeias guarani e kaiowá, e outras etnias indígenas que compõem a diversidade étnica de Mato Grosso do Sul, movimentaram-se no sentido de mobilizar parcerias institucionais, ONGs e movimentos sociais e autônomos para proteger suas populações, compartilhando informações e elaborando estratégias de atuação.

6 MEC, Gabinete do Ministro, Portaria no 1061, de 30 de outubro de 2013. DOU de 31/10/2013, Seção 1, p. 44

Neste sentido, os/as professores/as, direções, coordenação pedagógica e técnicos/as administrativos/as das escolas municipais *Tekoha* Guarani-Polo e Escola *Mbo'ero Tava Okara Rendy* desempenharam um papel importante no contexto da pandemia, juntamente com lideranças de suas comunidades no combate e no enfrentamento à Covid 19, posicionando-se na linha de frente. Embora, com encaminhamentos diferentes, como veremos adiante, os trabalhadores em educação intervieram de forma contundente diante do cenário inesperado, desafiador e assustador, como corroboram as gravações em áudio e vídeo recebidas de professoras e professores⁷ solicitado como uma das atividades de reflexão da Ação Saberes Indígenas na escola, assim como da escuta atenta sobre o período de 2020 que desestruturou as atividades anteriormente realizadas nas escolas, realizado em lives e depoimentos em espaços variados.

Em 2020, as aulas na *Tekoha* Guarani-Polo haviam iniciado no mês de fevereiro e quando souberam da pandemia por meio do comunicado do governo do estado orientando a suspensão das aulas presenciais, o medo era o sentimento presente, principalmente pela falta de informações. Ao relembrar os primeiros dias da pandemia, o professor guarani Adilson Benites, da escola *Mbo'ero Tava Okara Rendy*, expressou:

No primeiro momento, como nós professores ficamos apavorados sem saber o que fazer, porém graças a Deus, com a orientação do MPF, foi determinado que a comunidade montasse a barreira sanitária, e nós juntamente com as lideranças ficamos encarregados de montar a barreira sanitária, ajudando, orientando, assessorando e passando as informações corretas a comunidade, de que forma devemos se prevenir, e como devemos fazer caso pegue para que não contamine outras pessoas. (BENITES, 2021).

Na escola *Tekoha* Guarani-Polo, durante o ano de 2020, as aulas presenciais foram suspensas, mas a escola manteve-se aberta para os/as trabalhadores/as em educação em especial a equipe pedagógica, direção, coordenações e professores/as que planejaram os materiais em formato de apostilas a serem encaminhadas aos estudantes.

Durante o período de pandemia trabalhamos com nossos alunos com atividades não presenciais, nós enviamos atividade para as

⁷ Selecionamos somente alguns depoimentos em virtude do espaço previsto para a produção deste texto, mas há outros que corroboram o que aqui está sendo apresentado, e há outras informações que não foram analisadas. Agradecemos a todas as professoras e professores por terem contribuído para a segurança sanitária, física e psicológica de suas comunidades.

crianças por meio dos pais ou responsáveis, que vinham até a escola retirar os materiais. Para evitar o contágio com o novo coronavírus no atendimento aos pais, nós usamos máscaras e álcool em gel, que foram fornecidos pela prefeitura e secretaria de educação. (BARBOSA, 2021).

Além de materiais de higiene como álcool em gel e máscaras, os/as professores/as da escola da Tekoha Guarani-Polo, ressaltaram o apoio, orientação e acompanhamento dos gestores escolares, assim como dos gestores municipais da Secretaria Municipal de Educação de Japorã durante todo o período, viabilizando a confecção das apostilas, como destacaram os professores Carlos Duarte e Joaquim Adiala: “(...) Apenas os professores estão preparando os materiais, a partir de um cronograma proposto pela Secretaria de Educação. A Escola não ficou fechada totalmente (Carlos Duarte, 2021)”, e o coordenador Joaquim Adiala explica a dinâmica dos primeiros meses de pandemia.

Em 22 de março de 2020 paramos para evitar aglomerações, mas continuamos trabalhando remotamente. Os professores faziam os planejamentos por componente curricular com atividades para duas semanas, em seguida faziam a impressão e entregava a direção que entregava aos pais num envelope, após os quinze dias o material era devolvido à escola para correção. (ADIALA, 2021).

O material didático específico que foi produzido neste momento em que todas as práticas pedagógicas e relações interpessoais sofreram transformações em curto espaço de tempo todos, o repertório cultural dos professores, professoras, e outras pessoas que compõe a comunidade escolar ancorou-se nos saberes indígenas que circulam, são compartilhados e se reavivam nas comunidades e no ambiente escolar que foram acessados para o preparo dos materiais pedagógicos que foram enviados para as crianças para que estes tivessem significado para quem orientaria as atividades a serem realizadas pelas crianças. Desta forma, neste processo de produção de formação colaborativa intercultural (MATO, 2005) foi desconstruída a perspectiva restrita de que os conhecimentos ancestrais encontram-se protegidos e de posse de sábios e sábias que se situam externamente à escola (LANDA, 2018, p. 7), mas foi reafirmado na prática escolar que o corpo docente destas escolas trazem estes conhecimentos aprendidos com os mais experientes e que se transformam em outros saberes que podem ser ressignificados nos ambientes escolares.

Neste sentido, podemos salientar que mesmo sem uma formação específica para atuar em tempos de crises, como a crise sanitária provocada pela Covid 19, os professores e professoras a partir de seus referenciais epistemológicos, nos

conhecimentos indígenas, nas experiências interculturais, nas negociações com as instituições e governos, buscaram respostas outras à proteção da saúde coletiva, e no campo escolar mobilizaram esforços para construir alternativas escolares acessíveis frente a inúmeras dificuldades, para tanto, o uso da língua materna permeou a elaboração de roteiros curriculares, materiais didáticos e atividades complementares, possibilitando as famílias a contribuírem a seu modo das atividades propostas, como veremos.

Pelos depoimentos colhidos nas ações do projeto, o acompanhamento podia ser feito pelos pais e/ou responsáveis que tem formação escolar mesmo que irregular, irmãs e irmãos de mais idade que frequentam a escola em anos mais avançados ou mesmo pessoas da família de diversas faixas etárias que contribuíram para minimizar as defasagens que ocorreram em virtude da ausência de contato pessoal com professores e professoras.

É preciso reconhecer que na pandemia as muitas faces das desigualdades sociais mostraram-se em toda a sua crueza, e o analfabetismo ou a pouca experiência com a escrita foi detectada por muitos/as professores/as entre familiares que a princípio seriam aquelas pessoas que orientariam as crianças nas tarefas enviadas pela escola. Assim, o aprendizado escolar foi profundamente comprometido por esta situação em que emergiu a falta, ausência, o despreparo e ou/descaso das políticas públicas educacionais para os povos indígenas em seu percurso escolar ao longo da história do país.

No momento da entrega das apostilas aos pais ou responsáveis, os professores e professoras utilizaram máscaras e álcool em gel, como medida de proteção para evitar o contágio e a propagação da covid 19, conforme relatou a professora Zilmara Vera Barboza “(...) nós enviamos atividade para as crianças por meio dos pais ou responsáveis, que vinham até a escola retirar os materiais. Para evitar o contágio com o novo coronavírus no atendimento aos pais, nós usamos máscaras e álcool em gel (BARBOSA, 2021).

A avaliação de que o ano de 2021 não foi fácil nem para os professores, nem para os alunos, perpassou pelos relatos da grande maioria dos professores e professoras indígenas, que destacaram a preocupação com a aprendizagem das crianças, mas acima de tudo a integridade da vida. A professora Cleide Vera, da Escola Tekohá Guarani-Polo mencionou: “A pandemia mudou a rotina, os alunos foram dispensados das aulas presenciais. É muito triste ver os alunos fora da sala de aula, porque tem pais que não sabem ler e escrever, e não conseguem ajudar as crianças a realizar as atividades” (VERA, 2021).

Na tentativa de colaborar com os estudantes com dificuldades de compreensão na resolução das atividades a escola *Tekoha* Guarani-Polo possibilitou o plantão

de dúvidas, onde os professores e professoras se deslocavam até a escola para atender as crianças que buscavam apoio na escola, mantendo o distanciamento recomendado. As crianças que buscavam esse atendimento geralmente têm dificuldades na leitura e na escrita. Embora, grande parte do conteúdo das apostilas tenha sido redigido em língua materna para facilitar a compreensão dos pais ou responsáveis, que os ajudavam no desenvolvimento das atividades, os mesmos nem sempre compreendiam, justificou o professor Edson Amaurilio (2021).

As professoras e professores chamam atenção para o prejuízo à aprendizagem das crianças, pois as atividades complementares pedagógicas (apostilas) não ocupam o lugar da escola, mesmo que elas tenham sido preparadas de acordo com o nível de aprendizagem, pois não houve uma aprendizagem como o esperado, afirmou o professor Carlos Duarte (2021). A professora Fatiane Vilharva, corroborando com a afirmação acrescentou: “(...) a criança continua a aprendizagem com a apostila, mas antes da pandemia a criança ocupava um espaço, um ambiente adequado à aprendizagem, para o desenvolvimento, e estímulo de cada criança, a criatividade” (VILHARVA, 2021).

O processo ensino e aprendizagem sofreu impactos com o ensino remoto, o que demandou mais esforços e criatividade dos professores e professoras na elaboração dos materiais didáticos. As famílias foram orientadas a ajudar as crianças no acompanhamento das atividades, inclusive o apoio do capitão no cuidado com as crianças foi importante, ponderou a professora Cirlene Martinez (2021) que é uma das gestoras da escola.

O comprometimento das famílias também foi destacado, ao contribuírem diretamente com as atividades escolares, vindo regularmente à escola para receberem e devolverem as apostilas, ajudando no desenvolvimento das pesquisas e outras atividades que os professores e professoras orientaram, explicou o professor Joaquim Adiala (2021). Deve ser destacado o fato de as crianças terem permanecido vinte quatro horas no convívio familiar acompanhando nos afazeres cotidianos da casa, assim como na pesca, nas roças, no plantio do milho, de rama de mandioca, e outros.

Neste sentido, a proximidade com a família possibilitou ampliar e fortalecer as aprendizagens dos conhecimentos indígenas, da língua, de histórias e vivências outras que o horário do espaço escolar ocupa. Com as crianças em casa, os saberes indígenas circulavam, inclusive através das atividades encaminhadas para realizarem em casa, ponderou o professor Ezequias Cáceres (2021).

A professora Vanoíria Martins Fernandes, da Escola *Mbo'ero Tava Okara Rendy*-Polo, Aldeia Cerrito, avalia que na ausência de aulas presenciais em 2021, as crianças tiveram um aprendizado significativo na convivência com suas famílias.

No ano que as atividades ficaram suspensas, vimos que isso resultou numa coisa muito positiva para as crianças, porque as crianças tiveram mais tempo para aprender mais com sua família, os costumes tradicionais, a caça a pesca e a língua; tiveram mais tempo para permanecer com suas famílias e ter aquela educação indígena de verdade, assim vemos muitas dessas crianças ajudando seus pais na roça, no plantio do milho, da rama de mandioca. Vimos que a comunidade e as crianças não perderam muito no aprendizado, mas ao contrário, ganharam esse tempo para permanecer para aprender com sua família de fato aprender e continuar a ser Guarani. (FERNANDES, 2021).

A educação partilhada em família, contribui para aprendizagens muitas vezes não valorizadas em espaços escolares. São aprendizagens que nas palavras de Maldonado (2019) problematizam a subjetivação dos modos de existência, seja individual ou coletiva, são experiências que nos constituem enquanto sujeitos, são as intensidades dos acontecimentos que nos afetam, seja nas relações entre sujeitos ou momento do dia, um vento, uma percepção. Essas experiências são descritas como constituintes das territorialidades em construção nas crianças. Nos instiga a pensar no vivido pelos estudantes junto as suas famílias como uma prática pedagógica em minúsculo, não no sentido de desimportância, mas no quanto essas experiências singulares ampliam nossas percepções de mundo, as percepções de mundo das crianças e na sua constituição.

O que nos constitui pode ser acessado a partir da memória, a exemplo dos relatos sobre como os saberes tradicionais indígenas foram rememorados, e reavivados, especialmente quanto ao uso dos remédios tradicionais no combate ao coronavírus, onde cada família acessou os conhecimentos para fazer remédios para gripe, resfriados e para aumentar a imunidade para melhor combater a pandemia. O professor Márcio Rocha (2021) inferiu que: os saberes indígenas e não indígenas circularam através das redes sociais, das notícias, dos agentes de saúde e todos que conviveram na comunidade. Destacou que os professores indígenas tiveram uma contribuição muito grande na orientação, sensibilização e conscientização da importância do isolamento social, pois, naquele período não tínhamos vacina, nem um tratamento eficaz. Hoje, ressalta: “(...) toda nossa comunidade de Porto Lindo está vacinada, todos os funcionários, que é uma forma de proteção somente a comunidade escolar, mas uma maneira de estar conscientizando toda população” (ROCHA, 2021).

A escola, por meio de seus/suas gestores/as e professores/as orientaram as famílias para auxiliar nas atividades dos alunos e alunas, assim como, explicaram as medidas de proteção ao contágio do Covid-19, especialmente a importância do

isolamento familiar, não visitar familiares e pessoas amigas (o que é contrário as formas organizativas dos guarani e kaiowá), não tomar tereré coletivamente, diminuir/evitar a ida à cidade e se fosse necessário para atividades liberadas (mercado, médico, farmácia) apenas uma pessoa da família deveria deslocar-se, além de não receber parentes vindos de outras aldeias.

Na escola da aldeia Cerrito, as aulas remotas existiram apenas por um tempo, mas como estavam demasiadamente preocupados com a saúde da população, a comunidade decidiu suspender as aulas remotas, já que as aulas presenciais já haviam sido interrompidas em meados de março de 2020. O relato da professora Vanoíria Martins Fernandes ilustra as impressões e os movimentos políticos encaminhados pela comunidade.

Quando chegou a pandemia mudou completamente a nossa rotina e aumentou nossa responsabilidade como professores indígenas nas aldeias. Quando chegou a pandemia o medo, a sensação de morte em nossas comunidades e não demorou muito tivemos que paralisar as aulas presenciais e tivemos que adquirir as aulas remotas imposto pela Secretaria de Educação do Estado. Continuamos com a entrega de atividades para nossos alunos, mas não demorou muito, tivemos que suspender as aulas, porque vimos que a saúde da comunidade era prioritária naquele momento. E assim, imediatamente formou-se a barreira sanitária na entrada da aldeia, e o objetivo era impedir a contaminação de coronavírus na aldeia, e assim formamos a barreira sanitária, dia e noite, com equipe de professores trabalhando frente ao coronavírus. (FERNANDES, 2021).

O professor Josemar Benites (2021) destacou que o ano de 2020 foi difícil, pois muitas pessoas da comunidade não entendiam o porquê do fechamento da aldeia, a necessidade de paralisação dos cultos, como recomendavam os decretos municipais e do Estado, assim como as orientações do Ministério Público. Muitos adultos não têm emprego fixo e precisavam sair da aldeia em busca de trabalho, pois muitos fazem diárias para manter o sustento das famílias: “Mantivemos a barreira sanitária por alguns meses, até que não pudemos manter, especialmente porque não tivemos apoio dos órgãos públicos”.

Além das demandas de segurança, saúde e educação, afetaram as aldeias indígenas no período da pandemia, as dificuldades de locomoção e a necessidade de isolamento, impediu a saída para trabalhos temporários que contribuem para a geração ou complemento de renda, aumentando a necessidade de alimentos, roupas, dentre outros. Atentos a essas demandas, os professores e lideranças das al-

deias articularam apoio institucional e da sociedade, constituindo redes de apoio e campanhas de arrecadação, conforme relatou Vanoíria Martins Fernandes (2021).

A comunidade da aldeia Porto Lindo também instalou barreira sanitária na entrada da aldeia, com objetivo de proibir a entrada de não índios que costumemente trafegam na estrada que atravessa a aldeia e permite acesso a cidade de Iguatemi-MS, e faz fronteira com o estado do Paraná e com o Paraguai. A barreira sanitária contou com apoio das lideranças tradicionais, agentes de saúde indígena, Secretaria de Saúde do município de Japorã-MS, da polícia militar, do capitão da aldeia, assim como da escola, através dos funcionários e funcionárias

Na percepção do professor Magno Adiala (2021), a barreira sanitária em Porto Lindo foi muito importante, pois impediu por muito tempo a entrada do vírus na comunidade, e pelas informações que possui os contágios pelo coronavírus, deveu-se a partir de internações decorrente de outras doenças. Até janeiro de 2021, “o número de óbitos causado pelo coronavírus foram dois, sendo um deles um rezador, infelizmente...” acentua o professor.

Ao relatarem as atividades em que estiveram e que em muitos casos ainda estão envolvidos em suas comunidades no período de pandemia, professores e professoras, gestores e gestoras da educação escolar indígena, reafirmam a importância dos/das docentes indígenas, no exercício de cidadania, na busca por políticas públicas que garantam a dignidade e direitos.

Mesmo o medo e a miséria assolando a comunidade, mas assim, hoje a comunidade se adaptou com a presença do coronavírus, sem contar que eles sabem diariamente se proteger. Assim está sendo o trabalho do professor, um trabalho árduo e de muita responsabilidade, pois além de manter as atividades da escola, o professor é obrigado a preservar a sua comunidade, orientando para preservar a sua saúde e continuar um novo rumo. (FERNANDES, 2021).

As múltiplas identidades atravessam/ram estas pessoas, segurando muitas vezes por meio dos seus corpos, como no caso das barreiras sanitárias, o avanço das contaminações pela COVID-19, o direito que o Estado não garantiu/garante em relação à saúde e outros aspectos da vida de cada um e da coletividade.

O abandono estatal expressa a visão colonialista como problematizou Arroyo (2019), que ao reproduzirem os Outros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e camponeses, como pessoas arreadas aos valores de trabalho e estudo, justificando injustiças históricas, travestidas de ausências de políticas públicas que atendam às suas expectativas, projetos e modos de vida. Em respostas, afirmam-se resistentes, sujeitas e sujeitos de valores, sabem-se injustiçadas e injustiçados, produzem polí-

ticas urgentes, insurgentes, necessárias as respostas éticas a sobrevivência, contra a fome, pela vida.

As comunidades Guarani e kaiowá das aldeias porto Lindo, de Japorã-MS e Cerrito, Eldorado, assim como suas escolas, estão atentas “as exigências éticas da educação e da docência se radicalizam salvar, proteger vidas [...]” (ARROYO, 2019, p. 245). Os tempos atuais, pondera o Arroyo (2019), nos obrigam a associar a educação com as lutas mais radicais, como justiça social, política, processos de aprendizagens, e trazendo para o contexto das lutas indígenas, distribuição de renda, saúde e demarcação de seus territórios ancestrais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores e professoras indígenas Guarani e kaiowá das aldeias Tekoha Guarani-Polo, de Japorã-MS e Escola Mbo’ero Tava OKara Rendy, de Eldorado-MS, a partir de seus relatos, expuseram o protagonismo de suas comunidades e escolas nas respostas ao contexto da pandemia. Os Guarani e Kaiowá, como os demais povos indígenas do Mato Grosso do Sul e do Brasil, por meio dos movimentos organizados, a exemplo da APIB, tem atuado de forma enérgica em suas realidades, seja organizando ações, campanhas, informações, produção de materiais, denúncias em diversas instâncias, por meio de redes sociais, e em instâncias governamentais e jurídicas, além de terem promovido debates e *lives* para orientar, discutir, apresentar alternativas para o cuidado individual e para a sobrevivência de cada comunidade neste período pandêmico que alterou a vida, os hábitos e os costumes de cada povo.

Ações como a instalação das barreiras nas entradas das aldeias, segundo os relatos foram fundamentais para impedir a entrada do coronavírus, e o possível contágio, pois as barreiras também cumpriam a função pedagógica de explicar as medidas sanitárias, como a higienização das mãos e a importância do distanciamento, o que é extremamente delicado em culturas tradicionais em que as relações familiares e de reciprocidade abrangem um número grande de pessoas.

Os professores e professoras indígenas destacaram a importância dos conhecimentos indígenas no enfrentamento a pandemia, deram ênfase nos remédios tradicionais e os depoimentos revelaram que as famílias produziram remédios específicos para combater a gripe e infecções, assim como melhora da imunidade. Em relação às crianças, o fato de estarem em casa proporcionou maior convivência com os familiares, o que resulta no fortalecimento das línguas, do modo de vida e dos saberes indígenas.

As escolas *Tekoha Guarani-Polo* e *Mbo’ero Tava OKara Rendy* tiveram dinâmicas distintas durante o ano de 2020. Os procedimentos em cada local seguiram

protocolos específicos. Enquanto professores/as, gestores/as e a comunidade da aldeia Cerrito decidiram por suspender as aulas num primeiro momento, e num segundo momento interromper o ensino remoto com o envio de apostilas aos estudantes devido a urgência da priorização da saúde coletiva, com a instalação das barreiras e articulação de apoio para alimentação e outros. Após o encerramento das barreiras as aulas remotas foram retomadas. Já na Escola Municipal *Tekoha Guarani* Polo, as gestões e professores/as seguiram as orientações propostas pela Secretaria Municipal de Educação no sentido de suspender as aulas presenciais no primeiro momento, e em seguida, instituíram as aulas remotas, com o envio de apostilas preparadas por professores/e professoras a partir dos componentes curriculares de cada série. O ensino remoto só foi possível pelo envolvimento das famílias na retirada e devolução das apostilas, assim como no apoio no desenvolvimento das atividades propostas. Contudo, avaliam que o ensino escolar por meio de apostilas, não teve a aprendizagem esperada, pois aulas presenciais, e o contato entre professores e alunos são fundamentais no processo ensino aprendizagem.

O período de pandemia possibilitou um intenso contato entre as famílias, em especial as crianças e adolescentes, o tempo da escola muitas vezes foram dedicadas as atividades cotidianas como cultivo das roças, e a aprendizagem sobre os saberes tradicionais, como os remédios que combatem a gripe, infecções e outros. Muitas histórias foram ouvidas, muitas brincadeiras foram compartilhadas, muitas aprendizagens consolidadas. Todo conhecimento aprendido, vivido, circulará também nos espaços escolares, assim que as aulas presenciais retornarem, gerando novas aprendizagens coletivas.

Salientamos que, além dos desafios enfrentados pelos povos indígenas no Brasil no período da pandemia, como a invasão de suas terras, a desterritorialização, ataques a seus direitos como a Proposta de Emenda à Constituição/PEC 215 e o PL 490 que institui o Marco Temporal, que estabelece o ano de 1988 como data precisa da presença indígena em terras tradicionais para obterem o reconhecimento legal de terras indígenas, que está em vias de análise e julgamento no Supremo Tribunal Federal (STF), tem exigido dos povos indígenas um esforço descomunal de mobilização em plena pandemia. O Estado democrático de direito, deveria proteger as populações indígenas de forças que ameaçam suas existências para o qual não existe outra saída que não seja a resistência.

REFERÊNCIAS

ADIALA, J. **Relatório referente às atividades da Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UEMS**. Aldeia Porto Lindo, Japorã/MS, janeiro de 2021,

ADIALA, M. **Relatório referente às atividades da Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UEMS.** Aldeia Porto Lindo, Japorã/MS, janeiro de 2021

AMAURILIO, E. **Relatório referente às atividades da Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UEMS.** Aldeia Porto Lindo, Japorã/MS, janeiro de 2021.

ARROYO, M. **Vidas Ameaçadas: Exigências-Respostas éticas da Educação e da Docência.** Ed. Vozes, Petrópolis- Rio de Janeiro, 2019.

APIB, **Articulação dos Povos Indígenas do Brasil.** Disponível em: <https://emergenciaindigena.apiboficial.org>. Acesso em 08.11.2021.

BARBOZA, Z. V. **Relatório referente às atividades da Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UEMS.** Aldeia Porto Lindo, Japorã/MS, janeiro de 2021.

BENITES, A. **Relatório referente às atividades da Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UEMS.** Aldeia Cerrito, Eldorado/MS, janeiro de 2021.

BENITES, J. **Relatório referente às atividades da Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UEMS.** Aldeia Cerrito, Eldorado/MS, janeiro de 2021.

CÁCERES, E. **Relatório referente às atividades da Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UEMS.** Aldeia Porto Lindo, Japorã/MS, janeiro de 2021.

CIMINI, F.; JULIÃO, N. A.; SOUZA, A. **A estratégia brasileira de combate à COVID-19: como o vácuo de liderança minimiza os efeitos das políticas públicas já implementadas.** Rio de Janeiro: Fiocruz | Observatório de Política e Gestão Hospitalar, 2020 (Divulgação Científica). Disponível em: <https://observatoriahospitalar.fiocruz.br/conteudo-interno/estrategia-brasileira-de-combate-covid-19-como-o-vacu-de-lideranca-minimiza-os>. Acesso em: 08 ago.2021.

FERNANDES, V. M. **Relatório referente às atividades da Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UEMS.** Aldeia Cerrito, Eldorado/MS, janeiro de 2021.

GODOY, M. G. de; SANTANA, C. R.; OLIVEIRA, L. C. STF, povos indígenas e Sala de Situação: diálogo ilusório. **Revista Direito E Práxis**, v. 12, p. 2174-2205, 2021.

LANDA, Beatriz dos Santos. A formação continuada de professores/as Guarani e Kaiowá, os saberes indígenas e a produção de material didático específico no sul de Mato Grosso do Sul. **Anais da XIII Reunião de Antropologia do Mercosul**, 2019, Porto Alegre (RS). P. 1-19

MALDONADO, M. M. C. Saberes ribeirinhos: o pantanal dobrado na alma das crianças que o habitam. *In*: RIBETTO, A. (org.). **Políticas poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)**. Lamparina, FAPERJ, Rio de Janeiro, 2014.

MARTINEZ, C. **Relatório referente às atividades da Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UEMS.** Aldeia Porto Lindo, Japorã/MS, janeiro de 2021.

MATO, D. Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. **Alceu**, v.6, n.11, p. 120 a 138. jul./dez. 2005

VERA, C. **Relatório referente às atividades da Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UEMS.** Aldeia Porto Lindo, Japorã/MS, janeiro de 2021.

VILHARVA, F. **Relatório referente às atividades da Ação Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UEMS.** Aldeia Porto Lindo, Japorã/MS, janeiro de 2021.

O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E O RISCO DO RETROCESSO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Moisés Coelho Castro

*Toda grande civilização decai por
esquecer das coisas óbvias.*

C. K. Chesterton

Em epígrafe, a frase atribuída ao escritor inglês Gilbert Keith Chesterton é esclarecedora e serve-nos como ponto de partida para uma reflexão hodierna sobre o tema da educação inclusiva no Brasil em razão de sérias ameaças de retrocesso.

Quando tratamos da forma como um país desenvolve suas políticas públicas para garantir a efetividade do direito à educação, indubitavelmente, podemos afirmar que a sociedade decai quando se esquece da importância da inclusão para o desenvolvimento, autorrealização, autonomia e dignidade das pessoas com deficiência.

Além de ser um direito com forte repercussão na garantia da dignidade humana, historicamente, protegido e consagrado por documentos internacionais em contextos de lutas e movimentos de resistência, a educação inclusiva se apresenta como um dos principais desafios para a implementação de políticas públicas em favor da inclusão das pessoas com deficiência no Brasil e em todo o mundo.

Estamos vivendo tempos sombrios para os direitos humanos, em que ideologias, movimentos e mecanismos contrários têm mostrado sua força cada vez mais e com mais intensidade, ameaçando direitos duramente conquistados.

No Brasil, o alargamento de fenômenos como a aporofobia (rechaço e desprezo pelos pobres), a xenofobia (aversão pelos estrangeiros), a homofobia (rejeição às pessoas homoafetivas), a transfobia (preconceito contra pessoas transsexuais), o machismo e a misoginia (ódio pelas mulheres, ojeriza ao gênero feminino),

o fanatismo religioso (intolerância e perseguição a praticantes de determinadas religiões), entre outras formas de distorções sociais aviltantes, têm se externalizado em discursos de ódio, em atos de violência e intolerância, em manifestações de preconceitos e em outras formas insanas de brutalidade contra a dignidade humana, inclusive, com a ascensão do preconceito institucionalizado, quando detentores do poder, alçados a cargos importantes da República, utilizam de seus postos e funções para disseminar o ódio.

Dia por dia, novas narrativas vêm sendo construídas com o objetivo de diminuir ou desvalorizar os movimentos de defesa dos direitos humanos, aumentando, assim, o risco do retrocesso nas conquistas de muitos direitos consagrados no Brasil, como, por exemplo, os direitos sociais: trabalho, educação, saúde, alimentação, previdência social, entre outros.

Propomos, neste ensaio, refletir sobre o tema da educação inclusiva no Brasil, considerando como ponto de partida o risco do retrocesso, enfrentado pelos movimentos de lutas e defesas dos direitos humanos na hodiernidade. Temos como objetivo desenvolver algumas perspectivas críticas, com o fim de repensarmos os desafios que temos pela frente na idealização de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, livre, justa e solidária, como estabelece a Constituição Federal de 1988, no art. 3º, em um dos objetivos fundamentais da nossa República.

Nossa compreensão, neste ensaio, segue à proposta de Hannah Arendt, em sua obra sobre o totalitarismo, na qual evidencia que o ato de compreender é muito mais que explicar a realidade, pois se apresenta como um mecanismo propulsor de resistência e transformação:

A convicção de que tudo o que acontece no mundo deve ser compreensível, pode levar-nos a interpretar a história por meio de lugares-comuns. Compreender não significa negar nos fatos o chocante, eliminar deles o inaudito, ou, ao explicar fenômenos, utilizar de analogias e generalidades que diminuam o impacto da realidade e o choque da experiência. Significa, antes de mais nada, examinar e suportar conscientemente o fardo que o nosso século colocou sobre nós – sem negar sua existência, sem vergar humildemente ao seu peso. Compreender significa, em suma, encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela – qualquer que seja. (ARENDRT, 1975, p. 10).

Precisamos encarar a realidade brasileira no contexto de uma crise estrutural, institucional e econômica abrangente, que tem provocado mudanças substanciais no modelo de Estado, afetando as relações de trabalho e o sistema de proteção social e,

sobretudo, a forma como nosso Estado e o atual governo vêm tratando as políticas públicas de efetivação dos direitos sociais, em específico, a educação inclusiva.

Na construção do texto, optamos pela forma e o estilo do ensaio, que tem como objetivo a produção do conhecimento sobre um determinado tema em caráter preliminar e a partir de uma análise mais flexível, subjetiva e com mais liberdade, distanciando um pouco da solidez almejada pelo objetivismo científico. Como estabelece Victor Gabriel Rodriguez, um texto em forma de ensaio pode se apresentar “[...] como uma revolta ao objetivismo puro, como uma válvula de escape para pensamentos mais *livres*, que não cabem na metodologia rígida da ciência humana” (RODRÍGUEZ, 2012, p. 13).

O ensaio nos possibilita tomar certo cuidado para que a rigidez do objetivismo científico não se torne uma mordaca que nos impeça de visionarmos outros horizontes e de nos abriremos a pensamentos mais livres e flexíveis na produção científica.

O paleontólogo Alexander Kellner, diretor do Museu Nacional/UFRJ e Membro Titular da Academia Brasileira de Ciências, chama a nossa atenção para esse risco: “[...] temos uma questão, levantamos hipóteses, procuramos dados e fazemos observações que são a base de nossas interpretações e conclusões. Novos dados surgem e podem mudar essas conclusões – sem *stress* ou paranoia” (KELLNER, 2020).

O estilo e a forma do ensaio nos permitem desvencilhar um pouco do peso e do *stress* de uma escritura formal, rígida, mais objetiva.

Em um primeiro momento, tratamos do tema do risco do retrocesso em matéria de direitos humanos no Brasil. A tendência que vem ocupando a sociedade brasileira por meio da influência de movimentos contrários a um Estado protetor e garantidor dos direitos fundamentais, contemplados na Constituição Federal de 1988. Percebemos que essa tendência está presente nas ações e discursos que emanam do Poder Executivo, externalizados pelo atual Presidente da República e seus ministros.

Em um segundo momento, tratamos, exclusivamente, do tema da educação inclusiva e da maneira como o atual governo brasileiro vem procurando desenvolver políticas públicas para a efetivação desse direito, principalmente, porque tem esquecido o óbvio, deixando de lado anos de conquistas e lutas de movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

De fato, quando uma sociedade esquece do óbvio na luta, defesa e garantia dos direitos humanos, sem perceber, está a caminho da sua própria degeneração.

O RISCO DO RETROCESSO DOS DIREITOS HUMANOS NO BRASIL

Temos percebido, nos últimos tempos, a presença de discursos e posições contrárias à proteção e consagração dos direitos humanos, oriundos de indivíduos

que ocupam cargos importantes nas esferas do poder público, e, também, de grupos extremistas, ideólogos e formadores de opinião, que, desconsiderando toda a história dos movimentos de luta, defesa e conquista desses direitos, vêm discutindo e evidenciando pautas de retrocesso.

Parece que é realmente isso que vem acontecendo com o direito à educação inclusiva no Brasil. Algo que já se tomava por óbvio passou a ser questionado, inclusive, pelo Ministério da Educação. No entanto, essa tendência ao retrocesso não atinge, exclusivamente, o direito à educação.

Recentes mudanças na própria Constituição Federal de 1988 e na Legislação Brasileira alteraram significativamente o direito de proteção das relações de trabalho e a concessão dos benefícios previdenciários, evidenciando políticas públicas de retrocesso social.

Destacamos a Reforma Trabalhista, entabulada pelo Governo de Michel Temer, com a Lei 13.467, de 13 de julho de 2017, que alterou mais de cem pontos relevantes da Consolidação das Leis do Trabalho, repercutindo em direitos essenciais dos trabalhadores; e, também, a Reforma da Previdência Social, realizada no Governo Bolsonaro, por meio da Emenda Constitucional n. 103, de 12 de novembro de 2019, que afetou, diretamente, as regras de concessão, cálculo e valores dos benefícios concedidos pelo sistema.

Estamos vivendo uma realidade assustadora de retrocesso na proteção social. Diversos direitos, amplamente, reconhecidos e consagrados, estão em xeque nesses tempos sombrios da chamada pós-modernidade, uma era ainda em construção, marcada por incoerências, inconsistências, complexidades e paradoxos e, sobretudo, de esquecimento do que se tomava, antes, por óbvio, diáfano, ocular.

No Brasil, além dos mecanismos e ideologias contrários aos direitos humanos, que propagam o preconceito, a intolerância e discursos de ódio, as estruturas de poder, conduzidas pela ganância do sistema de produção de riquezas, vêm se organizando para aprovar leis que reduzem a proteção social, na tentativa diminuir o Estado protetor, alargando os espaços para as ações dos tentáculos da iniciativa privada e do capital liberal, preconizando um verdadeiro movimento de desmonte dos direitos sociais.

Eliane Bardanachvili, vinculada ao Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde, da Fundação Oswaldo Cruz, em um informe do dia 17 de março de 2021, pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, chama a atenção:

O Sistema Único de Assistência Social (Suas) brasileiro passa por um processo de desmonte “dramático e violento”, deixando sob ameaça anos de trabalho baseado na noção de direitos – e não de

ajuda –, na atenção às populações vulneráveis, conforme estabelece a Constituição de 1988. Os ataques configuram-se, por exemplo, pelo fechamento dos Centros de Referência em Assistência Social (Cras) por todo o país; pelo esvaziamento do papel dos municípios no cadastramento de novos beneficiários de programas sociais como o Bolsa Família, para centralizar esse processo na instância federal; e na busca por se substituir o Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) – porta de entrada humanizada na Assistência – pelo auto cadastramento dos beneficiários via aplicativo para celular (hoje, as famílias são incluídas nos programas a partir dos Cras e unidades de saúde, entre outros equipamentos públicos). (BARDANACHVILI, 2021).

Protegido pela Constituição Federal de 1988 e por extensa legislação, o sistema de proteção social, que envolve os direitos à educação, ao trabalho, à assistência social, à saúde, à previdência social, entre outros, vem sofrendo ataques sistemáticos. Esse problema foi amplamente discutido no VIII Fórum Sociojurídico: os desmontes da Seguridade Social no atual contexto brasileiro, organizado em 2019, por Luciana Lopes Canavez (2019), vinculada ao curso de direito da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, em Franca, São Paulo, que propôs discussões e publicações sobre o tema.

Muitos direitos universalmente reconhecidos e consagrados têm sido esquecidos, questionados e, até mesmo, rechaçados na hodiernidade, como adverte Rui Luis Rodrigues, professor de História Moderna no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp:

Encontramo-nos na situação, impensável há dez anos, em que é preciso reafirmar valores e convicções que julgávamos definitivamente estabelecidos. De repente, nesse nevoeiro da chamada “pós-modernidade” com seus desdobramentos quase nunca claros, o que antes era óbvio deixou de sê-lo.

Para iniciarmos nossa reflexão, basta pensarmos no fato de que a própria ideia de que os seres humanos possuem direitos considerados inalienáveis passou a ser estranha para muita gente (RODRIGUES, 2019).

Ao que parece, um movimento deliberado de representantes de certos discursos e ideologias, avessos e contrários à proteção dos direitos humanos, vem ganhando força, especialmente, nas esferas do poder público, disseminando os ideais de um Estado mínimo, não-intervencionista e cada vez menos protetor.

Os movimentos de defesa e luta pelos direitos humanos, que culminaram com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, documento que in-

fluenciou diversas constituições na consagração dos direitos fundamentais pelo mundo, agora, estão às voltas com uma crise mundial jamais pensada no bojo das conquistas após a Segunda Guerra Mundial.

No Brasil e no mundo, direitos e garantias fundamentais estão sendo questionados. Uma crise internacional e interna, que tem afetado, diretamente, os direitos sociais, extremamente, importantes para a garantia da dignidade humana.

Tratados internacionais, declarações de direitos e constituições muito bem elaborados pelos povos não têm sido suficientes para conter os avanços de governos e de movimentos políticos e ideológicos contrários aos direitos e garantias fundamentais.

Percebemos que a própria sociedade não tem internalizado os valores desses documentos, em razão da presença de patologias sociais consubstanciadas em preconceitos de diversas naturezas. A realidade do racismo estrutural, misoginia, aporofobia, entre outras formas aviltantes de preconceito, evidenciam que nossa sociedade brasileira está distante dos ideais de inclusão porque não conseguiu, ainda, transformar esses ideais em “motivos próprios”, como compreende Jürgen Habermas, para quem os valores e ideais das normas que impõem a efetivação da inclusão, em sua amplitude, são valores ou princípios institucionalizados que ainda não se tornaram valores ou princípios internalizados.

Para Jürgen Habermas: “[...] os destinatários da norma somente estarão motivados suficientemente para a obediência, quando tiverem internalizado os valores incorporados nas normas” (HABERMAS, 2010, p. 95), ou seja, quando esses valores forem reconhecidos intersubjetivamente.

Estamos assistindo a uma verdadeira involução na conquista e consagração dos direitos e garantias fundamentais, o que fere um dos princípios consagrados do movimento de internacionalização dos direitos humanos: o princípio da proibição ao retrocesso, que decorre da própria Declaração de 1948, em seu último artigo:

Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada como o reconhecimento a qualquer Estado, grupo ou pessoa, do direito de exercer qualquer atividade ou praticar qualquer ato destinado à destruição de qualquer dos direitos e liberdades aqui estabelecidos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Na América Latina, o princípio da proibição ao retrocesso está consagrado, também, no importante Pacto de São José da Costa Rica ou Convenção Americana sobre Direitos Humanos, de 1969, que estabeleceu, em seu art. 29 que nenhum Estado Parte, grupos ou pessoas, individualmente, poderão suprimir o gozo e o exercício dos direitos e liberdades afirmados e consagrados pela Convenção, muito

menos, limitá-los ou restringi-los, valendo-se de outros tratados internacionais ou convenções dos quais seja parte, também.

Esse tratado internacional, ratificado pelo Brasil, impede, também, que sejam excluídos outros direitos e garantias que são inerentes ao ser humano ou que decorram da forma democrática representativa de governo.

Enquanto princípio, a proibição do retrocesso impede que as normas de direitos humanos sejam interpretadas de maneira a reduzir, abolir, suprimir ou limitar a fruição dos direitos e liberdades já conquistados e consagrados historicamente, seja em documentos internacionais ou internos de cada Estado. No entanto, esse princípio não tem conseguido conter os ventos contrários que sopram em direção ao retrocesso.

No ano de 2018, por ocasião da comemoração aos 70 Anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, o Senado Federal Brasileiro chamou à atenção para esse momento sombrio, em que a própria Declaração está sendo colocada em xeque:

Contudo, o questionamento aos ditames desse estatuto, que antes poucos ousavam contestar, cria uma atmosfera de incerteza e, por vezes de pessimismo. Esse sentimento não é meramente uma manifestação de subjetividade. (SENADO FEDERAL, 2018).

Para exemplificar esse momento sombrio, o Senado Federal indicou o avanço do feminicídio, da violência doméstica e as violações a direitos no mundo do trabalho, como as ocorrências de trabalhadores sendo submetidos a condições análogas à escravidão.

Recentemente, o presidente da maior nação democrática do mundo, Joe Biden, em seu primeiro discurso como presidente dos Estados Unidos (EUA) diante do Congresso, após ter sido eleito e empossado no cargo, falou sobre essa realidade de crise, abordando três temas essenciais na luta em prol da manutenção de um Estado de Direito: a resistência contra o racismo e contra a supremacia branca; os ataques contra a democracia; e, o problema da injustiça social.

Primeiramente, ao se referir ao assassinato de George Floyd por um policial branco em maio de 2020, ele disse: “Todos nós vimos o joelho da injustiça no pescoço da América negra”. Depois, revelou uma informação importante da inteligência americana: “Não vamos ignorar o que nossas próprias agências de inteligência afirmaram: a ameaça mais letal à pátria hoje é o terrorismo de supremacia branca”. Além disso, evidenciou a importância dos programas sociais para conter as injustiças e desigualdades, especialmente, anunciando um pacote de 4 trilhões de dólares que serão gastos com educação, assistência financeira aos pobres, além de mostrar

ao mundo, ainda, a importância da distribuição das riquezas e da renda como uma maneira de corrigir os males sociais: “É hora de as corporações americanas e o 1% mais rico dos americanos pagarem sua parte justa. Apenas paguem sua parte justa” (BBC NEWS, 2021).

Obviamente, o presidente do país mais democrático e rico do mundo está longe se tornar um Robin Hood das Américas, no entanto, sua fala denuncia, nas entrelinhas, um *mea-culpa* do neoliberalismo econômico e sua ânsia sistêmica ao enriquecimento, apresentando-se como um *flash* de consciência crítica sendo lançado sobre o acúmulo de riquezas nas mãos de uma minoria dominante, enquanto a pobreza campeia em todos os lugares do mundo, consumindo grande parte da humanidade, inclusive entre os cidadãos norte-americanos, uma vez que um dos grandes paradoxos do país mais rico do mundo consiste, justamente, em possuir um dos piores índices de pobreza entre os países desenvolvidos (LISSARDY, 2020).

Enquanto no Brasil, nosso presidente e seu ministro da economia fazem piadas com os pobres, tratando-os como seres humanos periféricos, o presidente dos EUA fala da importância de se atentar para a necessidade de programas sociais a fim de conter a pobreza e produzir desenvolvimento, bem-estar social e distribuição do justo.

Adela Cortina, em sua obra reveladora: *Aporofobia, a aversão ao pobre: um desafio para a democracia* (2020), chamou a atenção do mundo para essa forma terrível de preconceito, que ajuda a explicar a forma como os pobres são tratados no Brasil, como motivos de piadas e chacotas.

Para representantes do poder no Brasil, parece que os pobres estão em um grau abaixo na conquista dos direitos humanos, especialmente, porque não conseguem imaginar o desenvolvimento, o acesso a bens de consumo e uma educação de qualidade para os pobres.

Assustamos com a ideia de que o próprio Presidente da República, Jair Bolsonaro, faça piadas com a pobreza no Brasil.

No dia 26 de março de 2020, ainda no início da Pandemia de Covid-19, ao fazer referência à rápida proliferação do coronavírus nos Estados Unidos e da possibilidade de ocorrer o mesmo com a população brasileira, o Presidente Bolsonaro fez uma alusão ao estilo de vida do pobre, afirmando que o brasileiro precisa ser estudado em razão de suas “proezas e peripécias”. Para ele, muitos brasileiros já haviam sido infectados e adquiriram anticorpos, em razão de sua resistência natural:

Eu acho que não vai chegar a esse ponto [a situação dos Estados Unidos]. Até porque o brasileiro tem que ser estudado. Ele não pega nada. Você vê o cara pulando em esgoto ali, sai, mergulha,

tá certo? E não acontece nada com ele. Eu acho até que muita gente já foi infectada no Brasil, há poucas semanas ou meses, e ele já tem anticorpos que ajuda a não proliferar isso daí [sic] (GOMES, 2020).

Não basta aos milhões de pobres brasileiros enfrentar, no dia a dia, situações de esgoto a céu aberto e ausência de saneamento básico. Eles precisam, agora, aturar o maior representante da nação brasileira fazendo piada e chacota de sua pobreza.

De acordo com Adela Cortina, discursos como esses denunciam a aporofobia, ranço, asco, ojeriza, aversão, desprezo pelo pobre: “[...] quem despreza assume uma atitude de superioridade em relação ao outro” (2020, p. 23), o que demonstra uma relação de assimetria, em que aquele que faz o deboche, também, coloca-se em posição superior e faz da piada a legitimação do seu poder, revelando seu preconceito e repugnância pelo pobre.

Em um evento realizado em Brasília, no dia 12 de fevereiro de 2020, Paulo Guedes, falando sobre a necessidade do controle do câmbio do dólar no Brasil, disse que a possibilidade de uma empregada doméstica ir à Disneylândia era uma “festa danada”, naturalmente, reconhecendo que uma empregada doméstica pobre, não teria, jamais, condições de viajar para os EUA. Na ocasião, O ministro afirmou:

Não tem negócio de câmbio a R\$ 1,80. Vou exportar menos, substituição de importações, turismo, todo mundo indo para a Disneylândia. Empregada doméstica indo pra Disneylândia, uma festa danada. Mas espera aí? Espera aí. Vai passear ali em Foz do Iguaçu, vai ali passear nas praias do Nordeste, está cheio de praia bonita. Vai para Cachoeiro do Itapemirim, vai conhecer onde o Roberto Carlos nasceu. Vai passear no Brasil, vai conhecer o Brasil, que está cheio de coisa bonita para ver. (BARRUCHO; SENRA, 2020).

Ao tentar remendar a sua fala, procurando se corrigir, Paulo Guedes destilou mais uma fala aporofóbica ao afirmar que o câmbio baixo permitia todo mundo ir para a Disney, inclusive, até as classes mais baixas, como se as classes mais baixas não tivessem direitos a viagens internacionais.

De fato, no Brasil, é muito difícil ao pobre conseguir os recursos necessários para desfrutar de seu direito de lazer, quando, sequer, tem o mínimo para sobreviver, alimentar-se, cuidar de sua saúde. No entanto, discursos como esses demonstram, claramente, a ideia de que o pobre não tem direitos, é cidadão de periferia, à margem da cidadania, não podendo desfrutar das benesses do capitalismo.

Em outra fala, do dia 27 de abril de 2021, Paulo Guedes, em uma crítica ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), afirmou que o fundo de financiamento

para estudantes no ensino superior é “bolsa para todo mundo, um desastre”, além de fazer chacota com o filho do porteiro do prédio que tirou nota zero em todas as provas e, mesmo assim, conseguiu o financiamento (GLOBO.COM, 2021).

Na ocasião, o Ministro demonstrou que enxerga os pobres como cidadãos periféricos na órbita dos direitos humanos. Tratava-se de uma reunião do Conselho de Saúde Suplementar, no Palácio do Planalto, que estava sendo gravada. O vídeo, que ficou disponível na página do Facebook do Ministério da Saúde e, antes de ser removido, pulverizou nas redes sociais e demonstrou ao mundo o que o poder tem de pior e mais aviltante, o desprezo pelo pobre.

Além de atirar contra as universidades brasileiras e reconhecer que pobre, filho de porteiro não deveria ter acesso a cursos superiores, porque é pobre, Paulo Guedes, também, tratou do problema da saúde pública, afirmando que o Estado pode quebrar com o avanço da medicina. Tentando entender sua fala, parece que o Ministro reconhece que ao oferecer saúde de qualidade ao povo, permitindo o acesso aos tratamentos condicionados pelos avanços da medicina, o Estado e a saúde pública estão ameaçados de ir à bancarrota, revelando, nas entrelinhas de sua fala e por meio de sua ótica neoliberal, que o direito à saúde e a uma vida longa é apenas para quem pode pagar. Por isso, associou a saúde à educação, ao falar do que ele entende como um “estado caótico” das universidades:

Prevejo o mesmo fenômeno na Saúde. Não há capacidade de investimento do Estado que acompanhe. Eu não falei da pandemia, eu falo do direito à vida. Todo mundo quer viver 100, 130 anos. Todo mundo quer procurar serviço público. E não há capacidade instalada no setor público para isso. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2021).

Para Paulo Guedes e sua agenda neoliberal, assim como oferecer ensino de qualidade ao pobre levou à falência das universidades, o mesmo pode ocorrer com a saúde. Para ele, se o Estado brasileiro continuar oferecendo saúde de qualidade ao povo, certamente, quebrará.

Em pronunciamento do dia 11 de maio de 2021, quando participava da Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados, em reunião sobre a Reforma Administrativa do Governo, o Ministro Paulo Guedes tentou se justificar sobre a fala acerca do FIES e do filho do porteiro, afirmando que, em verdade, estava elogiando o FIES e fazendo uma crítica às universidades privadas e acusando a imprensa de criar um personagem para ele a partir de uma análise ideológica, militante. No entanto, não é a primeira vez que o Ministro demonstrou certa aversão ao pobre, utilizando seu exemplo em contextos distintos, como se o pobre não

pudesse desfrutar daquilo que só o rico, que pode pagar, desfruta, como o lazer das viagens e o acesso a universidades privadas (UOL, 2021).

Apenas para ilustrar a recorrência do Ministro aos discursos aporofóbicos, podemos relembrar o momento em que estava prestes a encaminhar ao Congresso Nacional um pacote de medidas que visavam modernizar o Estado e a Economia, que ele chamou de “Reforma do Estado” e de “Pacto Federativo”. Em novembro de 2019, Paulo Guedes disse, em entrevista à Folha de São Paulo, que o Brasil chegou à estagnação econômica porque o Estado carece de modernização e, para ilustrar essa necessidade citou o exemplo da prática capitalista de vida dos ricos, não observada pelos pobres: “Um menino, desde cedo, sabe que ele é um ser de responsabilidade quando tem de poupar. Os ricos capitalizam seus recursos. Os pobres consomem tudo” (CONGRESSO EM FOCO, 2019). Naturalmente, o “menino” de Guedes, que sabe poupar e capitalizar desde cedo é o “menino rico”, porque o pobre, a ótica do Ministro, não tem inteligência para economizar e guardar seus recursos.

Como se não bastassem esses exemplos, recentemente, em 17 de junho de 2021, quando o Brasil se aproximava de meio milhão de mortos pela Covid-19, e o assunto em pauta era o empobrecimento da população e a fome, o Excelentíssimo Senhor Ministro da Economia, mais uma vez, destilou sua aversão aos pobres, durante o Fórum da Cadeia Nacional de Abastecimento, promovido pela Associação Brasileira de Supermercados, sugerindo que as sobras dos restaurantes e os excessos cometidos pela classe média em sua alimentação fossem destinados, como recursos sociais, à população faminta e fragilizada. Na ocasião, o Ministro disse:

O prato de um [membro de] classe média europeu, que já enfrentou duas guerras mundiais, são pratos relativamente pequenos. E os nossos aqui, nós fazemos almoços onde às vezes há uma sobra enorme. Isso vai até o final, que é a refeição da classe média, até lá há excessos.

Como utilizar esses excessos que estão em restaurantes e esse encadeamento com as políticas sociais, isso tem que ser feito. Toda aquela alimentação que não for utilizada durante aquele dia no restaurante, aquilo dá para alimentar pessoas fragilizadas, mendigos, desamparado. É muito melhor do que deixar estragar essa comida toda. (CARAM, 2021).

Os discursos do Ministro falam por si só e não carecem mais de comentários.

Tudo isso demonstra a aporofobia incrustada nos discursos do poder. Essa aversão e menosprezo pelos direitos dos pobres evidenciam, claramente, o quanto uma grande parcela da população brasileira tem dificuldade de acessar os direitos

fundamentais e o quanto os detentores do poder conseguem manter estruturas que impedem a fruição desses direitos, seja por meio da própria linguagem, dos discursos do poder ou pelas próprias ações, reformas e políticas públicas, diretamente.

Percebemos que o Brasil possui uma importante Carta de Direitos, que contemplou em seu bojo, desde 1988, importantes direitos fundamentais. Não obstante a força da Constituição não tem sido eficaz ao ponto de resolver tantos problemas internos, estampados por inúmeras cenas e ocorrências de violações. Na teoria, ratificamos tratados internacionais, produzimos leis e consagramos direitos amplamente e universalmente reconhecidos, mas, na prática, tornamo-nos um grande violador desses direitos, como diz o adágio: “Por fora bela viola; por dentro, pão bolorento”.

Temos assistido a retrocessos inestimáveis nas conquistas dos direitos e garantias fundamentais e na proteção social no Brasil.

Recentemente, tivemos a promulgação da chamada Reforma Trabalhista, operacionalizada pela Lei 13.467, de 2017, que contemplou uma tendência que há muito vinha se afirmando do Brasil, de flexibilização das normas jus-laboristas, promovendo um grande retrocesso nessa esfera.

Em relação aos sistemas de proteção social, fomos surpreendidos com a Nova Previdência Social, que por meio da Emenda Constitucional n. 103, de 2019, produziu uma redução considerável nos direitos previdenciários.

Essas mudanças instituídas, indubitavelmente, consagraram o que muitos estudiosos passaram a chamar de desmontes do sistema de proteção social ou o desmonte da própria seguridade social no Brasil (CASTILHO, 2017), o que revela com muita clareza esse momento sombrio de retrocessos e esgarçamento dos sistemas de proteção dos direitos e garantias fundamentais.

POLÍTICA PÚBLICA DE RETROCESSO NO DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Recentemente, o debate em torno da educação inclusiva no Brasil entrou em ebulição após o atual governo editar o Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020, com a pretensão de instituir uma nova PNEE – Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Esse ato do Poder Executivo vigorou por pouco mais de dois meses, pois foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em 18 de dezembro de 2020, após decisão limitar do Ministro Dias Toffoli, referendada pela maioria dos membros desse Tribunal, que exerceu suas funções de controle de constitucionalidade das leis, no âmbito de atuação do Poder Judiciário e no contexto do *Checks and Balances System* (Sistema de Freios e Contrapesos), entre os poderes.

A constitucionalidade do Decreto n. 10.502/2020 foi questionada na Corte do STF por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade, ADI n. 6.590, ajuizada pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB).

Com grande mobilização da sociedade brasileira, especialmente, com a criação da Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva, envolvendo dezenas de entidades representativas de diversos seguimentos da sociedade civil e que lutam pelos direitos humanos, a discussão ganhou corpo demonstrando a grande importância dos movimentos de defesas dos direitos das pessoas com deficiência.

Esse movimento de coalizão, resumidamente, apontou os principais impactos do Decreto: estímulo ao corte de orçamento das escolas; desvalorização da educação de qualidade; responsabilização dos estudantes pelo fracasso escolar; ameaça ao direito à educação; incentivo à segregação escolar; enfraquecimento da educação inclusiva, entre outros (INCLUSÃO PRA TODO MUNDO, 2021). Por essa razão, os membros da Coalizão continuam na luta pela revogação definitiva do Decreto, que representa grande retrocesso nas lutas e conquistas ao longo dos anos.

Enquanto não ocorre essa revogação definitiva, o risco do retrocesso continua e pode afetar, diretamente, as conquistas em prol da educação inclusiva no Brasil.

Diante da repercussão social sobre o tema, o Supremo Tribunal Federal iniciou as discussões em torno do Decreto n. 10.502, no dia 23 de agosto de 2021, por meio de uma Audiência Pública na Corte, convocada pelo Ministro Dias Toffoli, que colocou em pauta a proposta do governo de sua nova política de inclusão.

Basicamente, a nova disposição normativa sobre o tema da educação inclusiva propôs a implementação pela União, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, de programas e ações para a garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência mental, intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, a fim de promover, sobretudo, o atendimento fora do ambiente escolar regular.

O que se tornou óbvio durante anos de lutas e conquistas e a partir da consagração da educação inclusiva como um direito essencial não só para as pessoas com deficiência, mas, também, para as pessoas sem deficiência, em razão a convivência salutar de todos dentro do ambiente escolar inclusivo, passou a ser ameaçado diante de uma nova política pública.

O Partido Socialista Brasileiro questionou a constitucionalidade do decreto, principalmente, porque a nova política rompe com decisões legislativas anteriores ao favorecer a discriminação e a segregação dos alunos com deficiência a partir do incentivo à criação de classes e escolas especializadas, o que seria um contraponto à inclusão desses alunos na escola regular e na participação da vida social no ambiente educacional para todos.

O Ministro Dias Toffoli, em verdade, reconheceu que o decreto, com o objetivo de regulamentar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), não se limitou a regulamentar a lei educacional, mas instituiu uma nova política educacional nacional, inserindo novos dispositivos que se contrapõem à política educacional anterior, sendo possível que a novidade normativa confronte a Norma Fundamental. Em seu voto, consta:

Extrai-se do Decreto nº 10.502/2020 uma inovação no ordenamento jurídico, considerando que o seu texto não se limita a pormenorizar os termos da lei regulamentada, mas promove a introdução de uma nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos, serviços e obrigações, que, até então, não estavam inseridos na disciplina educacional do país, sendo dotado de densidade normativa a justificar o cabimento da presente ação direta de inconstitucionalidade.

O paradigma da educação inclusiva é o resultado de um processo de conquistas sociais que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência ou necessidades especiais para inseri-las no contexto da comunidade. Subverter esse paradigma significa, além de grave ofensa à Constituição de 1988, um retrocesso na proteção de direitos desses indivíduos. (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2020).

Além de encontrar indícios possíveis de violação ao texto constitucional, o voto do relator evidencia que os novos dispositivos do decreto estão em confronto também, com uma convenção internacional de direitos humanos, que adentrou ao ordenamento jurídico brasileiro com *status* de norma constitucional. Trata-se da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o primeiro tratado de direito internacional internalizado pelo ordenamento jurídico brasileiro com hierarquia legislativa de norma constitucional, que postula, ao lado do art. 208, da Constituição Federal, sobretudo, a inclusão das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, dentro de um sistema educacional inclusivo, sem discriminação, com igualdade de oportunidades para todos, assegurado pelo Estado.

Embora o art. 208, inciso III, assegure o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino, a Convenção estabelece a proibição de excluir essas pessoas desse ambiente, ou seja, o tratado internacional estabelece a progressão do “preferencialmente” para o “imperativamente”.

A nova Política Nacional de Educação Especial, entabulada pelo atual governo federal, representa um claro retrocesso a todas as conquistas em defesa da

educação inclusiva e da inclusão plena das pessoas com deficiência na sociedade brasileira. Ao construir verdadeira mudança de paradigma da educação inclusiva, a nova política pública educacional, posto que deixa de considerar a obrigação do Estado em garantir uma educação de qualidade dentro da rede regular de ensino para todas as pessoas, com deficiência ou não, torna essa exigência como mera alternativa, reinstituindo o paradigma anacrônico e ultrapassado de um sistema de educação especial, fora do ambiente regular.

No contexto do movimento de internacionalização dos direitos humanos, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência tem como um de seus eixos conceituais a plena participação da pessoa com deficiência na sociedade com vistas ao seu desenvolvimento humano, social e econômico para que a própria sociedade possa, também, avançar em seu desenvolvimento, bem como dar passos importantes para a erradicação da pobreza, já que deficiência e pobreza estão intimamente relacionadas.

Enquanto norma constitucional, reconhecida pelo ordenamento jurídico brasileiro, a Convenção estabelece o direito à educação das pessoas com deficiência em igualdade de oportunidades, proibindo a exclusão dessas pessoas do ambiente escolar regular, exigindo ao Estado que:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2010).

A Convenção entrou em vigor em 3 de maio de 2008 para a comunidade internacional, quando houve o depósito do vigésimo instrumento de ratificação. O

Brasil ratificou tanto a Convenção como seu Protocolo Facultativo em 1º de agosto de 2008, por meio do depósito do instrumento de ratificação, recebendo a aprovação do Congresso Nacional pelo Decreto Legislativo n. 186, conforme o procedimento do § 3º do art. 5º da Constituição Federal, que assim dispõe: “[...] os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais”. A promulgação da Convenção e de seu Protocolo Facultativo, com força de emenda constitucional, deu-se por meio do Decreto Presidencial n. 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Reforçando as exigências da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, o Legislativo brasileiro produziu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, estabelecendo, por definitivo, o ideal da inclusão plena.

Naturalmente, a discussão em torno do decreto e da nova política de educação inclusiva do atual governo gerou muitas discussões e uma grande polêmica na sociedade.

De um lado, a posição governista, defendida pelos representantes do governo federal, em favor do decreto, vem construindo um discurso que afirma que as novas disposições são importantes para ampliar os direitos das pessoas com deficiência, além de respeitar a liberdade de escolha e promover a diversidade pedagógica, por incentivar a oferta de alternativas de educação para além do sistema educacional regular.

De outro lado, os representantes da sociedade civil, das instituições, associações e órgãos voltados para a defesa e proteção dos direitos das pessoas com deficiência, manifestaram-se contrários ao Decreto, por favorecer alternativas que afastam os alunos com deficiência de um ambiente escolar inclusivo, o que promove, em verdade, a segregação educacional e impede a convivência de todos os alunos com e sem deficiência.

Sob a orientação do Ministro da Educação Milton Ribeiro e da Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos Damarens Regina Alves, que assinaram conjuntamente o decreto, o Presidente da República pretendeu fazer uma espécie de revisão ou reformulação na política de educação inclusiva, propondo uma revisão da própria linguagem, favorecendo a expressão “educação especial” em detrimento de “educação inclusiva”, mais abrangente. Uma tentativa clara de mudança de paradigmas, naturalmente, renunciando ao óbvio, ocular, para estabelecer uma política retrógrada, anacrônica e distante dos ideais da inclusão plena.

Não obstante a polêmica levantada em torno do decreto, outros acontecimentos contribuíram para que o tema se tornasse cada vez mais em evidência,

como, por exemplo, os posicionamentos públicos do Ministro da Educação, que, em ocasiões específicas de entrevistas apresentou suas ideias e intensões sobre a inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar.

Milton Ribeiro, em duas entrevistas muito próximas no tempo, fez alusão ao tema, provocando diversas reações na mídia brasileira, entre jornalistas, formadores de opinião, políticos e, principalmente, entre os especialistas em educação.

Nas duas entrevistas, o Ministro da Educação tratou das dificuldades da inclusão das pessoas com deficiência no ambiente escolar. A primeira foi concedida ao Programa Novo Sem Censura, da TV Brasil, no dia 9 de agosto de 2021 e a segunda, veiculada pelo programa Direto ao Ponto, da Joven Pan e teve como entrevistador o jornalista Augusto Nunes, sendo transmitida no dia 23 de agosto de 2021. As falas do ministro da educação foram amplamente divulgadas pela mídia em todo o Brasil, alcançando repercussão em diversos seguimentos da sociedade.

Podemos perceber que a principal autoridade pública na esfera da educação no Brasil representa uma tendência do atual governo em desenvolver uma política pública de retrocesso, no âmbito da educação inclusiva, principalmente, porque demonstra claramente uma resistência à inclusão plena das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino.

De acordo como o Ministro da Educação, muitas crianças com deficiência não têm condições de estudar junto com os outros estudantes, pois precisam de salas especiais, separadas.

Ao referir-se à educação inclusiva plena, que contempla a presença de todos os alunos com deficiência em uma mesma sala do ensino regular, ele evidencia o que chama de “inclusivismo”. Ele diz: “Nós não queremos o inclusivismo, criticam a minha terminologia, mas é essa mesma que continuo a usar” (MARTINS, 2021).

A expressão utilizada pelo Ministro vem sendo duramente criticada pelos especialistas em educação, pois trata-se de um termo alienígena, não utilizado nas discussões acadêmicas e tampouco nas discussões políticas, pois representa uma espécie de inclusão forçada, obrigatória. Nitidamente, a expressão foi utilizada como uma espécie de crítica à prática da inclusão plena de todas as pessoas com deficiência no sistema regular de ensino.

Naturalmente, podemos perceber que a linguagem do Ministro denuncia uma visão de mundo, uma maneira própria de enxergar a educação inclusiva, desenvolvida pelo atual governo. Como já propôs Ludwig Wittgenstein: “Os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo” (1968, p. 111).

Para o Ministro da Educação, que entabula uma nova política de inclusão educacional, cerca de 12% das crianças com deficiência não têm condições de frequentar e interagir com as outras crianças. Em suas palavras:

Dentro desses 12% temos algumas crianças que têm problemas de visão, elas não podem estar na mesma classe. Imagina uma professora de geografia: ‘aqui é o rio Amazonas’ para uma criança que tem deficiência visual, são elas também. Tem outras que são surdas, por exemplo, tem uma gama de crianças, tem alguns graus de autismo e tem um grupo que a gente esquece que são os superdotados, que também estão nesse grupo, que precisam de uma atenção especial [Sic]. (MARTINS, 2021).

Considerando que Brasil possui aproximadamente cerca de 25 milhões de pessoas com deficiência, para o Ministro da Educação, cerca de 3 milhões não teriam condições de se desenvolverem dentro de uma sala de aula regular, devendo ser separadas desse ambiente de interação (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2006).

Além disso, o Ministro da Educação vem afirmando categoricamente que existem crianças com grau de deficiência que tornam impossível a convivência e que determinadas crianças com deficiência atrapalham o aprendizado das outras crianças.

Considerando a ampla abordagem sociointeracionista de Lev Vygotsky (1998; 2005), em que todas as pessoas se desenvolvem dentro de um ambiente cultural historicamente definido, a partir das relações de trocas entre parceiros sociais e através de processos de interação e mediação, é praticamente impossível considerar que as pessoas com deficiência sejam excluídas do ambiente escolar regular, visto que todos os sujeitos, enquanto seres humanos, tem como característica constitutiva a sociabilidade primária, ou seja, são seres geneticamente sociais e se formam e se desenvolvem em um processo de interação contínuo permeado por todas as interações sociais ao longo da vida.

Maria Cecília Rafael Goés, ao analisar o Manuscrito *Concrete Human Psychology*, de Vygotsky, esclarece que a abordagem vygotskyana entende que:

[...] a perspectiva sociogenética é o caminho para a compreensão do funcionamento superior, das formas de ação especificamente humanas. Refere-se ao *socius* (conforme conceito de Janet), enfatizando que os outros do grupo social são participantes necessários da formação do indivíduo. Isso porque as relações sociais estão na gênese de todas as funções individuais; essas originam-se das formas de vida coletiva, dos acontecimentos reais entre pessoas. Dessa perspectiva, o desenvolvimento é visto como cultural, como um curso de transformações que ocorrem orientadas, antes, para o outro e, então, para si. (GOÉS, 2000, p. 120).

Para Lev Vygotsky, a noção de indivíduo não se fundamenta em características específicas estáveis, uniformes ou unívocas que o capacitam a desempenhar

um papel fixo na sociedade. Os papéis são variáveis e as pessoas estão sempre em construção, enquanto sujeitos de um processo interacionista aberto à história e às relações sociais. Como pensou Guimarães Rosa:

O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão. (ROSA, 2001, p. 48).

Para a educação inclusiva plena, as pessoas com deficiência e sem deficiência precisam participar desse processo de interação entre pares, imprescindível e fundamental para o processo ensino-aprendizagem. “O ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma mônada isolada: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo” (IVIC, 2010, p. 16).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos que a hodiernidade tem colocado em xeque não só a democracia, como também, a luta e a resistência dos movimentos de afirmação dos direitos humanos. Tudo indica que estamos vivenciando dias em que, novamente, será necessário erguer novas frentes de batalha contra os inimigos do direito à vida e à dignidade humana.

Como vimos neste ensaio, o Brasil vem se esquecendo do óbvio na luta pela afirmação dos direitos humanos – a proibição ao retrocesso.

Gilberto Dimenstein, jornalista atuante na luta contra as violações de direitos humanos, que faleceu recentemente, após lutar contra um câncer no pâncreas, deixou textos importantes sobre a Democracia no Brasil. Com a perspicácia inerente ao seu jornalismo, ele conseguiu criar duas metáforas para Constituição Federal de 1988, considerada a Carta de Direitos mais importante da história brasileira.

Em seu livro: *Democracia em pedaços* (1996), Dimenstein consegue mostrar como o Brasil conseguiu avançar politicamente, em muito, especialmente, no que diz respeito à consagração e afirmação dos direitos humanos com a nova ordem constitucional a partir de 1988. No entanto, na primeira década da Constituição, o autor já apontava para um cenário tenebroso, uma vez que o país, com tão pouco tempo de uma Carta de Direitos ampla e profunda na proteção aos direitos fundamentais, já vinha se transformando em um cenário de recorrentes violações desses direitos como chacinas, atos violentos de intolerância em diversas dimensões, o

que o levou a construir uma metáfora crítica para a nossa Constituição, que não conseguiu alavancar uma democracia plena, mas em pedaços.

Em outro livro: *O cidadão de papel* (2012), publicado pela primeira vez em 1993 e vencedor do Prêmio Jabuti, em 1994, na categoria de melhor livro de não-ficção, Gilberto Dimenstein foi mais cortante ao interpelar a cada um de nós a olhar para a infância e adolescência no Brasil e perceber que a maneira como uma nação trata dessa parcela da população, extremamente vulnerável, determina a sua evolução no que concerne aos direitos humanos. E, em razão do tratamento dado às nossas crianças e adolescentes, a agudez jornalística de Dimenstein foi capaz de criar outra metáfora provocadora, quando fez referência ao “cidadão de papel”, visto que nossa Constituição, uma carta de direitos ampla, abrangente e garantista, não foi capaz e suficiente para tirar a cidadania do papel e efetivá-la na prática, para alcançar a vida real de milhões de crianças brasileiras.

Na reedição desse livro, em 2012, Dimenstein manteve a ideia de que ainda faltava muito para que o Brasil conseguisse substituir, definitivamente, a cidadania de papel, “[...] aquela que é garantida apenas no papel, ou seja, na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, na Constituição do Brasil – pela cidadania de verdade, que é um direito de cada um de nós” (DIMENSTEIN, 2012, p. 7).

Agora, mais de 30 anos se passaram desde a promulgação da nossa Constituição Cidadã e mais de 10 anos da consagração dos direitos das pessoas com deficiência pela Convenção da ONU, de 2008, e o Brasil volta a debater a educação inclusiva a partir de uma proposta de política educacional contrária ao paradigma da inclusão plena, posto que propõe o retorno à segregação educacional de pessoas com deficiência, criando alternativas ao sistema regular, propondo a criação de salas e ambientes especializados, para que esses alunos com deficiência não “atrapalhem” os outros alunos ao aprendizado. Ideia divulgada publicamente pelo atual Ministro da Educação Milton Ribeiro.

Diante desse quadro de retrocesso na luta pelos direitos humanos no Brasil, resta-nos um olhar atento e crítico a fim de compreender a nossa realidade e as intenções do poder, para resistirmos, como propôs Hannah Arendt.

Vivemos novos tempos de luta e resistência e não podemos cruzar os braços, deitados em berço esplêndido, em sono profundo. É tempo de luta.

Não devemos abraçar essa luta e resistência porque a democracia é linda e os direitos humanos são maravilhosos. Chegou o tempo em que essa luta e resistência são necessárias e urgentes, porque estão em risco os sistemas democráticos e a própria dignidade humana.

Se esquecermos do óbvio, certamente, caminharemos para a degeneração de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- AHLQUIST, D. Chesterton's defense of the Faith and the Family. *In: The Society of Gilbert Keith Chesterton*. Chesterton as Apologist. Disponível em: <https://www.chesterton.org/apologetics/#:~:text=Defending%20the%20faith%20means%20defending,%2DCatholicism%20and%20nothing%20else.%E2%80%9D>. Acesso em: 5 out. 2021.
- ARENDDT, H. **Origens do totalitarismo**: anti-semitismo: instrumento de poder. Rio de Janeiro: Documentário, 1975.
- BARDANACHVILI, E. Desmonte do Sistema de Assistência Social: “ajuda” ou direitos? Disponível em: <http://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/51005>. Acesso em: 19 out. 2021.
- BARRUCHO, L.; SENRA, R. Empregadas na Disney? Viagem internacional foi item mais raro no auge do consumo da nova classe média. *In: BBC News Brasil*. Notícias. 13 fev. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51476199>. Acesso em: 25 out. 2021.
- BBC NEWS. Discurso de Biden no Congresso: 5 momentos-chave. *In: BBC News*. Brasil. 29 abr. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-56926274>. Acesso em: 29 out. 2021.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 nov. 2021.
- BRASIL. Decreto n. 678, de 6 de novembro de 1992. Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (Pacto São José da Costa Rica). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 nov. 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 28 out. 2021.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 nov. 2021.
- BRASIL. Lei 13.467, de 13 de julho de 2017. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 jul. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 10 out. 2021.
- BRASIL. Emenda Constitucional n. 103, de 12 de novembro de 2019. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 nov. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm. Acesso em: 10 out. 2021.
- BRASIL. Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 set. 2020. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2020/decreto-10502-30-setembro-2020-790694-norma-pe.html>. Acesso em: 3 nov. 2021.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência**. 6. ed. Brasília, DF: Ed. Câmara dos Deputados, 2010, p. 44-45. Disponível em: <http://www.incluir.ufscar.br/legislacao-brasileira-sobre-pessoas-portadoras-de-deficiencia>. Acesso em: 30 nov. 2021.
- CANAVEZ, L. L. (org.). **Anais do VIII Fórum Sociojurídico**: os desmontes da Seguridade Social no atual contexto brasileiro. UNESP: Franca, 2019.
- CARAM, B. Doméstica ir para a Disney com dólar barato, uma “festa danada”, diz Guedes. *In: Folha de São Paulo*. Mercado, 12 fev. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/02/domestica-ia-para-disney-com-dolar-barato-diz-guedes-uma-festa-danada.shtml>. Acesso em: 13 out. 2021.

CARAM, B. Guedes diz que classe média exagera no prato e que sobras poderiam alimentar pobres. **Folha.uol.com**. Mercado. 17 jun. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2021/06/guedes-diz-que-classe-media-exagera-no-prato-e-que-sobras-poderiam-alimentar-pobres.shtml>. Acesso em: 22 out. 2021.

CASTILHO, D; *et. al.* Crise do capital e desmonte da seguridade social: desafios impostos ao serviço social. *In: Serviço Social*, São Paulo, n. 130, p. 447-466, set./dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n130/0101-6628-sssoc-130-0447.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

CONGRESSO EM FOCO. “Rico capitaliza recursos, pobre consome tudo”, diz Guedes. *In: Congresso em Foco*, 3 nov. 2019. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/economia/paulo-guedes-critica-servidor-publico-e-detalha-pacote-pos-reforma-da-previdencia/>. Acesso em: 13 out. 2021.

CORTINA, A. **Aporofobia, a aversão ao pobre: um desafio para a democracia**. Trad. Daniel Fabre. São Paulo: Contracorrente, 2020.

DIMENSTEIN, G. **Democracia em pedaços: direitos humanos no Brasil**. São Paulo: 1996.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil**. 24. ed., São Paulo: Ática, 2012.

FOLHA DE SÃO PAULO. Facebook entrega à CPI da Covid vídeo com declarações de Ramos e Guedes sobre vacina. *In: Folha.uol*. Poder, 10 mai. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/05/facebook-entrega-a-cpi-da-covid-video-com-declaracoes-polemicas-de-ramos-e-guedes-assista.shtml>. Acesso em: 11 out. 2021.

GLOBO.COM. Paulo Guedes diz que FIES é “bolsa para todo mundo” e fala que filho de porteiro “tirou zero na prova” e conseguiu financiamento. *In: G1*. Educação. 30 abr. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/04/30/paulo-guedes-critica-o-fies-e-diz-que-filho-de-porteiro-tirou-zero-na-prova-e-conseguiu-financiamento.ghtml>. Acesso em: 10 out. 2021.

GOÉS, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: a contribuição de Lev Vygotsky e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano 20, n. 71, 2000.

GOMES, P. H. Brasileiro pula em esgoto e não acontece nada, diz Bolsonaro em alusão a infecção pelo coronavírus. *In: Globo.com*. G1. Política. 26 mar. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/03/26/brasileiro-pula-em-esgoto-e-nao-acontece-nada-diz-bolsonaro-em-alusao-a-infeccao-pelo-coronavirus.ghtml>. Acesso em 2 out. 2021.

HABERMAS, J. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. V. 1. 2. ed. rev. Trad. Flávio Feno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

INCLUSÃO PRA TODO MUNDO. **Quais são os impactos do Decreto 10.502 para a educação?** Disponível em: <https://inclusaopratomundo.org.br/>. Acesso em: 18 out. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores sociodemográficos: prospectivos para o Brasil 1991-2030**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/publicacao_UNFPA.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Trad. José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

KELLNER, A. Dinossauros e ciência: pode parecer, mas esse texto não é sobre política. *In: Colunas e blogs: Mariliz Pereira Jorge*. 21 jul. 2020. **Uol/Folha de São Paulo**.

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/marilizpereirajorge/2020/07/dinossauros-e-ciencia.shtml>. Acesso em: 7 out. 2021.

LISSARDY, G. Por que os EUA têm os piores índices de pobreza do mundo desenvolvido? *In: BBC News*. Brasil. 2 ago. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-53562958>. Acesso em: 30 out. 2021.

MARTINS, T. Milton Ribeiro sobre crianças com deficiência: “Não queremos inclusivismo”. *In: Estado de Minas*. Política. Educação Inclusiva. 24 ago. 2021. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/08/24/interna_politica,1298836/milton-ribeiro-sobre-criancas-com-deficiencia-nao-queremos-inclusivismo.shtml. Acesso em: 30 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 5 out. 2021.

RODRIGUES, R. L. Liberdade religiosa como direito à transcendência. *In: Jornal da Unicamp*. Direitos Humanos. 25 mar. 2019. Edição Web. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/artigos/direitos-humanos/liberdade-religiosa-como-direito-transcendencia#:~:text=%E2%80%9CTodo%20ser%20humano%20tem%20direito,em%20p%C3%ABalico%20ou%20em%20particular%E2%80%9D>. Acesso em: 29 out. 2021.

RODRÍGUEZ, V. G. **O ensaio como tese**: estética e narrativa na composição do texto científico. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SENADO FEDERAL. Carta de direitos humanos completa 70 anos em momento de incerteza. *In: Senado Federal*. Agência Senado. Senado Notícias. Brasília, DF, Dez. 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2018/12/70-anos-da-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Disponível em: 5 out. 2021.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.590. **Supremo Tribunal Federal**, Brasília, DF. 20 dez. 2020. Relator Ministro Dias Toffoli. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=755053491>. Acesso em: 30 nov. 2021.

UOL. Guedes: fala sobre o filho de porteiro era crítica à universidades privadas. *In: Uol.com*. Educação, 11 mai. 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/05/11/guedes-diz-que-fala-sobre-filho-de-porteiro-era-critica-a-universidades.htm>. Acesso em: 11 out. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus logico-philosophicus**. Trad. José Arthur Giannotti. São Paulo: Companhia Editora Nacional: Ed. da Universidade de São Paulo, 1968.

ALFABETIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL (1993-2020)

Renata Sperrhake;

Luiza Azambuja;

Luciana Piccoli

O presente texto, de caráter bibliográfico, está vinculado ao projeto de pesquisa “O estado do conhecimento dos estudos sobre alfabetização (RS: 1975-2020)” coordenado pela Profa. Dra. Luciana Piccoli, que tem por objetivo mapear e analisar teses e dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação do Estado do Rio Grande do Sul que tematizam a alfabetização como foco principal. O *corpus* empírico da pesquisa atualmente é formado por 397 resumos de produções acadêmicas em nível de mestrado e doutorado, capturados, majoritariamente, no Portal de Teses e Dissertações da CAPES. Trabalhos produzidos como resultados dessa pesquisa, nos últimos cinco anos, tematizaram a relação entre avaliação e alfabetização (MACIEL, 2018) analisando 13 resumos no período de 1975 a 2013; a análise de 157 resumos produzidos no RS no período de 2012 a 2018 e que foram capturados pelo descritor de busca “alfabetização” (SPERRHAKE; PICCOLI, 2019); a relação entre alfabetização e a Educação de Jovens e Adultos (BERSCH, 2021) a partir do recorte de 50 trabalhos que abrangem os anos de 1987 a 2018; a formação da professora alfabetizadora (SPERRHAKE; PICCOLI, 2021) ao explorar 105 resumos que abrangeram o período de 1975 a 2018; e a relação entre consciência fonológica e alfabetização (AZAMBUJA, 2021) que realizou a análise de 64 resumos no período de 1993 a 2018.

Para este texto, retomamos o trabalho iniciado por Azambuja (2021) e o ampliamos, tanto em relação ao período de abrangência quanto em relação às aná-

lises realizadas, que passam a focalizar também aspectos qualitativos da produção acadêmica. O recorte no material empírico do projeto analisado neste texto, então, focaliza as produções que relacionam alfabetização e consciência fonológica entre os anos de 1993 (data de publicação do primeiro trabalho encontrado) e 2020, totalizando 70 resumos. A escolha por tal temática se deu através da observação do recente início das produções sobre o tema no Estado em comparação a outros assuntos, tais como formação de professores, avaliações, etc. Por outro lado, atualmente, percebe-se uma proliferação nas discussões, *lives* e compartilhamento de conhecimento envolvendo consciência fonológica em espaços não-escolares e não-acadêmicos sobre o tema. Portanto, pretendeu-se dar visibilidade à produção acadêmica produzida no Rio Grande do Sul, localizando essa produção a partir de dados quantitativos e qualitativos disponíveis na micro e na macroestrutura (ABREU, 2006) de resumos de teses e dissertações.

Organizamos o texto da seguinte maneira: na próxima seção, expomos o referencial teórico; a seguir a metodologia; a quarta seção do texto se debruça sobre a empiria selecionada a partir da qual realizamos uma análise quantitativa centrada nas informações presentes na macroestrutura dos resumos e uma análise qualitativa, na qual apresentamos os enfoques investigativos e as metodologias privilegiadas pela produção acadêmica gaúcha; por fim, apresentamos as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Por ser a alfabetização um campo multifacetado (SOARES, 2004; 2016), são diversas as bases teóricas mobilizadas por pesquisadores na tentativa de compreensão desse fenômeno. Dentre estas, estudos provenientes das áreas da Pedagogia, da Psicologia e da Linguística ganham destaque ao se debruçarem sobre o sujeito que aprender a ler e escrever, as práticas didáticas e metodológicas de professores que histórica e contemporaneamente conduzem os aprendizes no processo escolarizado de aprendizagem da leitura e da escrita e, também, sobre o próprio objeto de conhecimento em jogo, ou seja, a língua portuguesa, o sistema de escrita alfabético, as práticas de leitura e de escrita e as habilidades a elas associadas.

Não apenas o campo de estudo e pesquisa em alfabetização se mostra como multifacetado, o próprio conceito tem sido entendido dessa maneira, especialmente pelas contribuições importantes advindas de Magda Soares. A autora vem, desde a década de 1980, apontando a pluralidade de fatores envolvidos no processo de alfabetização e que culmina na sua publicação intitulada “Alfabetização: a questão dos métodos” (SOARES, 2016), na qual um extenso e profundo trabalho investigativo é levado a cabo. Nesse livro, a autora sistematiza três facetas envolvidas no processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita: a faceta linguística - mais

diretamente vinculada à alfabetização como aprendizagem da tecnologia de escrita; a faceta interativa - que compreende os processos de leitura e produção de textos; e a faceta sociocultural - vinculada às práticas sociais e culturais das quais o escrito é parte integrante; essas duas últimas facetas mais estreitamente vinculadas ao conceito de letramento.

Dentre as subfacetas da faceta linguística, ou seja, da alfabetização, Soares (2016) destaca o papel primordial das habilidades de consciência fonológica no processo de conceitualização da língua escrita pelo alfabetizando. A autora (2016, p. 166) situa consciência fonológica como uma das dimensões da consciência metalinguística e a define como a “[...] capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem [...]”. Para ela, consciência fonológica é um constructo multidimensional que apresenta os seguintes níveis: 1) a consciência da palavra ou consciência lexical, 2) a consciência de rimas e aliterações, 3) a consciência silábica e 4) a consciência fonêmica, que se desenvolve de forma simultânea à aprendizagem da escrita.

Morais (2019) também situa consciência fonológica no conjunto das habilidades metalinguísticas e argumenta que ela é uma “constelação” de habilidades que variam em função das unidades linguísticas envolvidas, da posição que tais unidades ocupam nas palavras e das operações cognitivas que os sujeitos realizam quando refletem sobre “partes sonoras” das palavras da língua. Em sua recente obra, “Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização”, o autor (2019) demonstra, comprovadamente por meio de pesquisas, quais são as habilidades de consciência fonológica que devem ser promovidas junto a crianças nos anos finais da educação infantil e nos primeiros anos do ciclo de alfabetização, quais sejam:

separar palavras em suas sílabas orais; contar as sílabas de palavras orais; identificar entre duas palavras qual é a maior (porque tem mais sílabas); produzir (dizer) uma palavra maior que outra; identificar palavras que começam com determinada sílaba; produzir (dizer) uma palavra que começa com a mesma sílaba que outra; identificar palavras que rimam; produzir (dizer) uma palavra que rima com outra; identificar palavras que começam com determinado fonema; produzir (dizer) uma palavra que começa com o mesmo fonema que outra; identificar a presença de uma palavra dentro de outra. (MORAIS, 2019, p. 135-136)

Morais também faz um levantamento das primeiras pesquisas sobre consciência fonológica que foram desenvolvidas no Brasil, citando as de Terezinha Nunes

Carraher e Lúcia Browne do Rego e de Vilma Bezerra, ambas em 1981, ainda que não utilizassem o termo “consciência fonológica”. Carraher e Rego investigaram as relações entre o realismo nominal e a aprendizagem da leitura, concluindo que as capacidades de leitura e de análise fonêmica dependiam da superação do realismo nominal (MORAIS, 2019). Bezerra realizou uma pesquisa acerca das relações entre reflexão metalinguística e a aquisição da leitura em crianças de baixa renda. Constatou a facilidade das crianças em separar e contar sílabas de palavras, mas o mesmo não ocorria em tarefas que pressupunham identificar palavras que compartilhavam sílabas ou fonemas iguais, estando essas habilidades relacionadas ao progresso em leitura (MORAIS, 2019). A partir disso, os estudos sobre consciência fonológica têm se espalhado muitíssimo no Brasil e no Rio Grande do Sul, como iremos argumentar neste texto.

Como já foi indicado, as produções acadêmicas no campo da Alfabetização que se debruçam na investigação sobre consciência fonológica emergem a partir da década de 1980, no Brasil, e na década de 1990 no Rio Grande do Sul. No relatório da pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” (SOARES; MACIEL, 2000) que abrange a produção brasileira em nível de mestrado e doutorado no período de 1961 a 1989, dentre os 15 temas privilegiados nas pesquisas e mapeados pelas autoras não consta nenhuma menção ao termo consciência fonológica. No entanto, pesquisas que buscavam a relação entre a pauta sonora e o registro escrito já existiam no Brasil, e aparecem na categoria temática denominada pelas autoras de “Sistema fonológico/sistema ortográfico”, definido da seguinte maneira:

O tema sistema fonológico/sistema ortográfico foi atribuído a textos que analisam o processo de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita, ou, de forma teórica, através da análise das relações fonemas/grafemas na língua portuguesa, ou buscando identificar o processo de construção do sistema ortográfico pela criança ou, ainda, criticando, a partir de critérios lingüísticos, textos de orientação didática destinados ao professor alfabetizador. (SOARES; MACIEL, 2000, p. 16).

Ainda que contemporaneamente tenhamos um entendimento um pouco diferente do que seria o conceito de consciência fonológica, vemos aproximações entre essa compreensão e a categoria temática mapeada pelas autoras. As proximidades entre tais conceitos ficam expressas nas relações entre pauta sonora da fala e pauta gráfica da escrita e nas relações entre fonemas e grafemas na língua portuguesa, o que Soares (2016, p. 216) mais recentemente nomeia de “consciência grafofonêmica”: “[...] o nível mais avançado de consciência fono-

lógica, a consciência fonêmica, que só é alcançada por meio da associação entre os grafemas e os segmentos que elas representam, os fonemas.”, sendo imprescindível à alfabetização.

METODOLOGIA

Etapa indispensável à qualquer pesquisa acadêmica, a revisão bibliográfica se amplia e se adensa ao assumir o caráter de metodologia de pesquisa. A nomenclatura dada a esse tipo de metodologia varia entre os autores: revisão temática, estado da arte, estado do conhecimento, revisão sistemática, entre outros. Mainardes (2018) utiliza a nomenclatura “metapesquisa”, para tratar de “pesquisas sobre pesquisas” (MAINARDES, 2018, p. 305). O autor, porém, faz uma diferenciação entre metapesquisa e os demais trabalhos de caráter bibliográfico ao argumentar que a primeira está atenta aos avanços de uma determinada disciplina, área ou campo de conhecimento. Segundo ele, os estudos de revisão de literatura concentram-se em realizar sínteses do conjunto de pesquisas, não se detendo nos fundamentos teóricos das pesquisas analisadas.

Outros autores, entretanto, demarcam os contornos dessa metodologia de forma mais abrangente. Ferreira (2002, p. 258), por sua vez, aponta que os estudos de caráter bibliográfico conhecidos como “Estado do Conhecimento” ou “Estado da Arte” tem o desafio de:

[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Também conhecidas como pesquisas de revisão bibliográfica, essas pesquisas “[...] permitem a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167). Já Soares e Maciel (2000, p. 6), ao realizarem uma pesquisa sobre o estado do conhecimento na alfabetização no Brasil, apontam que tais estudos vão, ao longo do tempo, “[...] identificando e explicitando os caminhos da ciência, para que se revele o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema”.

Pretende-se, nesse texto, além de sintetizar a produção acadêmica sobre o tema da consciência fonológica na alfabetização, também apontar tendências nos

estudos realizados em relação ao referencial teórico, aos métodos utilizados, aos enfoques privilegiados, entre outros aspectos que emergiram durante a leitura dos textos resumitivos.

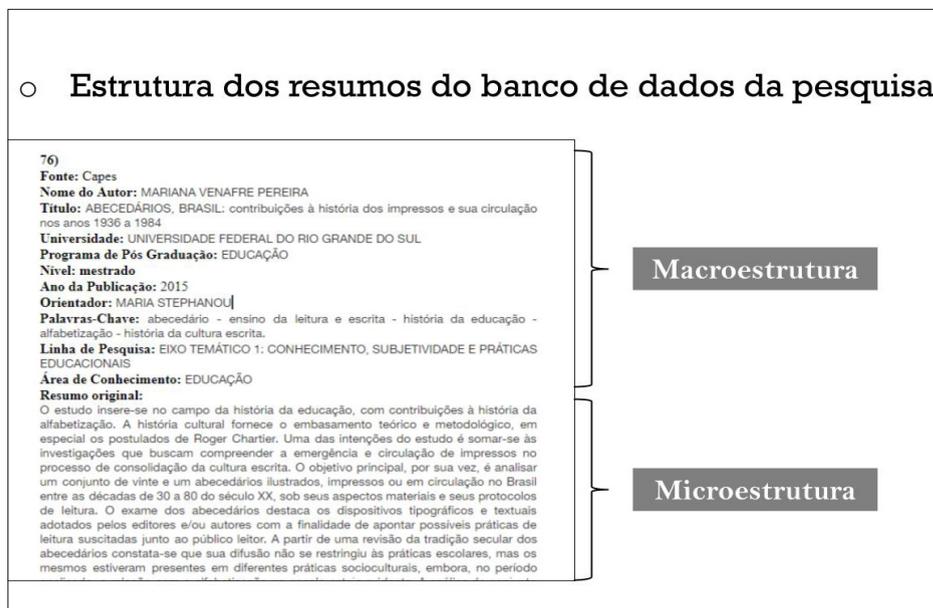
Sobre a realização de pesquisas de “estado da arte” ou “estado do conhecimento” utilizando-se apenas de resumos, Ferreira (2002, p. 265) esclarece que, para um primeiro momento, no qual o pesquisador “[...] interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção”, há conforto nessa utilização.

O percurso metodológico se deu, no âmbito da pesquisa, a partir da busca no Portal de Teses da CAPES, através do descritor de busca “Consciência Fonológica”, limitando a busca entre as universidades do Rio Grande do Sul. Foi realizada a leitura dos títulos dos trabalhos e, em caso de dúvida, dos resumos para realizar uma primeira seleção. Para isso, mantiveram-se os critérios de exclusão da pesquisa a qual este trabalho se vincula, não abrangendo trabalhos sobre consciência fonológica em língua adicional, assim como com sujeitos que já passaram dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos. Com o material empírico selecionado, que totalizou 70 resumos de teses e dissertações produzidas em onze universidades do Estado do Rio Grande do Sul no período de 27 anos, criou-se uma tabela a fim de catalogá-lo através dos eixos: ano de publicação; autor; título; universidade; orientador; programa de pós-graduação; nível; área de conhecimento e palavras-chave. Esses elementos são encontrados na macroestrutura dos resumos (ABREU, 2006), que possibilitaram a análise quantitativa que será apresentada a seguir.

Convém destacar que compreendemos que o resumo é um gênero textual e discursivo e é composto por uma macroestrutura e uma microestrutura, tal como apontam Abreu (2006) e Trindade (2015). A Imagem 1 exemplifica a forma de organização do banco de dados da pesquisa e especifica cada uma das partes do resumo.

Para a análise qualitativa dos resumos, focalizamos a leitura da microestrutura, que compreende o texto que efetivamente resume a pesquisa realizada, contemplando os elementos básicos do gênero textual: objetivo, metodologia, resultados e conclusões. Nessa leitura, tivemos como unidades de análise estabelecidas *a priori*: 1) identificação do objetivo da pesquisa; 2) mapeamento das metodologias utilizadas. Como unidades de análise criadas *a posteriori*, elencamos: 1) testes, provas e avaliações utilizados na investigação; 2) caracterização da amostra pesquisada e 3) interlocução entre consciência fonológica, alfabetização e outras temáticas de pesquisa.

IMAGEM 1 – ESTRUTURA DOS RESUMOS NO BANCO DE DADOS DA PESQUISA



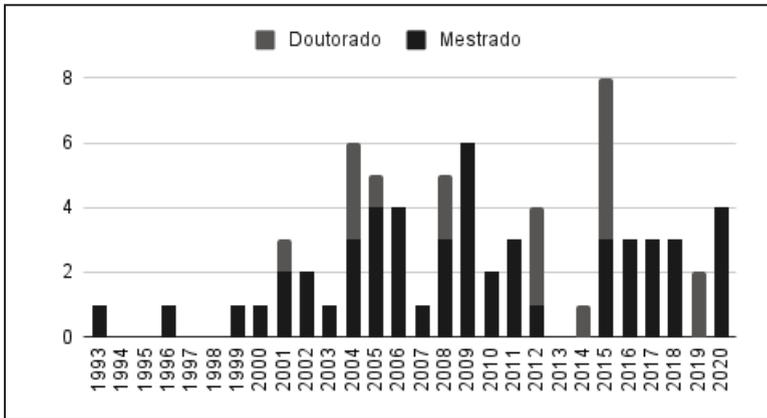
FONTE: AS AUTORAS

ANÁLISES QUANTITATIVAS E QUALITATIVAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL

A análise da macroestrutura dos resumos centrou-se nas informações que permitem caracterizar a produção acadêmica gaúcha em termos temporais, em relação ao local de realização das pesquisas, considerando tanto as universidades quanto os programas de pós-graduação envolvidos e o nível de curso.

Sobre os anos de publicação (Gráfico 1), temos o marco do 1º trabalho publicado no ano de 1993. Porém, é possível observar que, até o ano de 1999, foram produzidas apenas 2 dissertações. Após esse ano, podemos identificar uma alavancagem no que diz respeito às produções, principalmente após 2003, ano em que o CONFIAS - Instrumento de avaliação de consciência fonológica (MOOJEN et al., 2003) foi publicado. Da mesma forma acontece com as teses, que tiveram sua primeira publicação no ano de 2001, mas apenas em 2004 é possível observar uma linha crescente. Ambos os níveis, tanto mestrado quanto doutorado, sofreram oscilações na quantidade de produções acadêmicas ao longo dos anos. Em 2009 é notável o ápice na produção de dissertações (6). Já o ano de 2015 lidera em relação ao número de teses, totalizando 5.

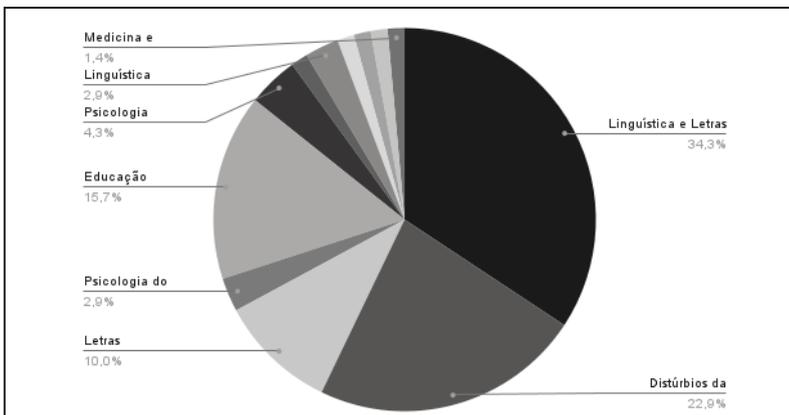
GRÁFICO 1 – PRODUÇÃO AO LONGO DOS ANOS POR NÍVEL



FONTE: AS AUTORAS

Em compensação, ao analisarmos a quantidade total de produções (Gráfico 2), percebemos uma discrepância significativa em relação ao número de teses e dissertações. Ao todo, dos 70 resumos mapeados, 50 foram em nível de mestrado acadêmico, 18 de doutorado, e apenas 2 de mestrado profissional, totalizando, respectivamente, 71,4%, 25,7% e 2,8% da produção. A quantidade expressiva de trabalhos em nível de mestrado também é presente na produção nacional, conforme levantamento feito por Soares e Maciel (2000), abrangendo o período de 1961 a 1989. Para as décadas seguintes, em estudo abrangendo o período de 1990 a 2009, Guimarães (2011) aponta que 87% da produção acadêmica nacional foi realizada em nível de mestrado.

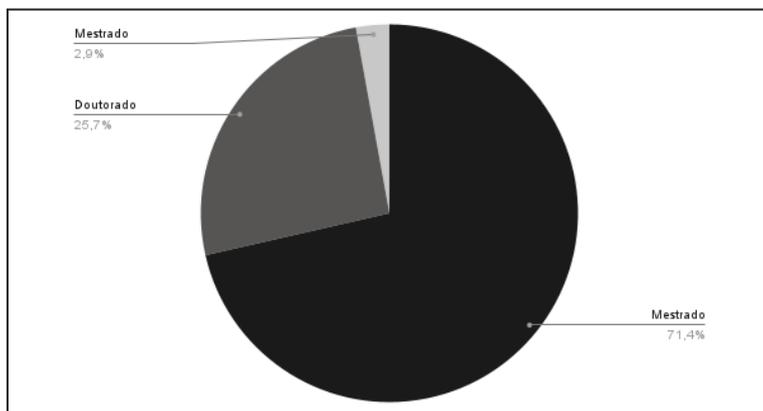
GRÁFICO 2 – PRODUÇÃO POR NÍVEL DE CURSO



FONTE: AS AUTORAS

Já em relação aos programas de pós-graduação (Gráfico 3), o de Linguística e Letras lidera as produções, com 34,3%, seguidos pelos programas de Distúrbios da Comunicação Humana e Educação, com 22,9% e 15,7%, respectivamente. Além deles, foram encontradas produções dos programas de Letras, Psicologia, Psicologia do Desenvolvimento, Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Ciência da Computação.

GRÁFICO 3 – PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO



FONTE: AS AUTORAS

Agrupando esses resultados por áreas de conhecimento, tal como feito por Soares e Maciel (2000), temos que, no Rio Grande do Sul, a área de Distúrbios da Comunicação Humana é responsável por 22,9% da produção, a área da Educação por 17,1%, a área da Psicologia por 7,2% e a área de Letras por 47,2%. Tal resultado difere do que foi apontado, em nível nacional, tanto em Soares e Maciel (2000) quanto em Guimarães (2011), que apontam a área da Educação com a maior concentração de trabalhos de mestrado e doutorado, com 70% e 78% respectivamente. Convém destacar, é claro, que neste trabalho fazemos um recorte das publicações cujo enfoque recai nas relações entre alfabetização e consciência fonológica. Porém, tal dado se mostra interessante para pensarmos quais áreas têm se mostrado mais dispostas a pesquisar essa relação.

Em relação ao vínculo institucional dos autores, destaca-se a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com 26 trabalhos, e a Universidade Federal de Santa Maria, com 19 produções, não apenas em nível de Estado, como também em nível nacional. Segundo a dissertação da pesquisadora Karen Santos, em 2011, a PUCRS e a UFSM ocupavam o 1º e 2º lugar no ranking de produções acadêmicas sobre consciência fonológica na educação infantil do Brasil.

No estado do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul ocupa o terceiro lugar, com 9 trabalhos. Todas as demais universidades produziram de 1 a 3 teses e dissertações ao longo do período de 1993 a 2020.

TABELA 1 – PRODUÇÕES POR UNIVERSIDADE

PUCRS	26
UFSM	19
UFRGS	10
UFPEL	3
UNISC	3
UNISINOS	2
UCPEL	1
UPF	1
Unipampa	1
URI Erechim	1
UFCSPA	1
LA SALLE	1
UFFS	1

FONTE: AS AUTORAS

Na análise da microestrutura dos resumos, que se detém na parte textual que efetivamente pretende sintetizar a pesquisa realizada, primeiramente identificamos o objetivo da tese ou dissertação, registrando-o em uma planilha específica. Paralelamente a isso, também destacamos a metodologia selecionada para o estudo, recorrendo igualmente ao registro em uma planilha. Convém destacar que 15 dos 70 trabalhos selecionados eram anteriores à Plataforma Sucupira¹ e não foi possível acesso ao texto dos resumos. Desse modo, as análises qualitativas que apresentaremos a seguir se debruçam sobre 55 textos resumitivos.

¹ A Plataforma Sucupira é uma base padronizadora do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileira.

No mapeamento dos objetivos das pesquisas, fica visível a busca pela verificação da relação entre consciência fonológica e alfabetização nos primeiros 10 anos que compreendem o período analisado. Entre os anos de 1993 e 2004, temos 16 trabalhos produzidos, desses, tivemos acesso a nove resumos e, desses nove, 5 têm como objetivo a busca dessa relação, como pode ser visto no quadro abaixo.

QUADRO 1 – OBJETIVOS SELECIONADOS DO MATERIAL EMPÍRICO

Verificar a existência de uma relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial do aprendizado da leitura em 38 alfabetizandos do município de Santa Maria-RS.
Verificar a existência de uma possível relação entre o nível de consciência fonológica de crianças com desvios fonológicos evolutivos em fase de letramento e a incidência ou não dos desvios fonológicos na escrita.
Verificar a existência de uma relação entre consciência fonológica e o processo de alfabetização em dez alunos portadores de deficiência mental moderada do município de Pelotas.
Investigar a relação entre o desempenho em consciência fonológica e a escrita em crianças falantes de português brasileiro.
Verificar o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica com o processo de alfabetização, e relacionar o desempenho nestas habilidades com leitura de palavras isoladas e compreensão leitora.

FONTE: AS AUTORAS

Em relação ao mapeamento das metodologias utilizadas, a aplicação de testes ou provas foi a mais presente nas pesquisas, com 33 ocorrências. Em segundo lugar, figura a aplicação de atividades de intervenção, com 14 indicações. A análise estatística foi a terceira metodologia mais utilizada, sendo localizada em 12 pesquisas. Nove estudos se caracterizaram por serem pesquisas bibliográficas e, em outras sete investigações, a metodologia não estava explicitada. A análise documental foi a metodologia selecionada em quatro pesquisas. Três estudos utilizaram narrativas e entrevistas como abordagem metodológica. Por fim, foram localizadas duas pesquisas de análise de conteúdo e apenas um estudo de caso. Convém destacar que essas metodologias podem ser localizadas isoladas ou combinadas entre si nos resumos das pesquisas.

O mapeamento das metodologias nos convidou a refletir a respeito de dois aspectos: 1) a recorrência de pesquisas que utilizam testes e provas para mensurar a Consciência Fonológica e outros fatores a ela associados; e 2) as amostras selecionadas para realização dessas avaliações. No que se refere aos instrumentos utilizados, estes são de grande variedade, produzidos pelos próprios autores das pesquisas ou provenientes da literatura da área. Abaixo trazemos excertos dos resumos em que há menção a esses testes, provas ou avaliações.

QUADRO 2 – EXCERTOS DO MATERIAL EMPÍRICO QUE MENCIONAM TESTES, PROVAS OU AVALIAÇÕES REALIZADAS NAS PESQUISAS

Testes de Consciência Fonológica, Consciência do Próprio Desvio de Fala e Consciência do Próprio Desvio de Escrita.
Teste de Consciência Fonológica proposto por PEREIRA & SANTOS (1997) e a Triagem do Processamento Auditivo Central proposto por PEREIRA (1993).
Teste de Sensibilidade Fonológica (Cardoso-Martins, 1991) e Teste de Recodificação (Cielo, 1996).
Foram utilizados dois instrumentos. Um para medir a escrita e outro para medir a consciência fonológica - Teste Metafonológico Seqüencial (TMS).
[...] avaliação da leitura e escrita de palavras (baseado em Ferreiro, 1986): avaliação da leitura e escrita de pseudo-palavras (baseado em Pinheiro, 1994) e avaliação da consciência fonológica através da Prova de Consciência Fonológica (PCF) proposta por Capovilla & Capovilla (1998)
[...] avaliações fonoaudiológicas, tais como anamnese, exame do sistema sensorio motor oral, triagem de processamento auditivo central, prova de consciência fonológica e avaliação fonológica.
[...] aplicou-se a Prova de Consciência Fonológica (PCF), proposta por Capovilla & Capovilla (1998) [...] realizou-se a avaliação da leitura, na qual aplicou-se a Avaliação da leitura de palavras isoladas proposta por Salles (2001) e Salles e Parente (2002) e o protocolo proposto por Salles (2001) para compreensão de texto.
Avaliações fonoaudiológicas e audiológicas [...] O desempenho das crianças na avaliação da memória de trabalho foi verificado através da tarefa de repetição de seqüências de dígitos- para avaliar o executivo central e a memória fonológica, e da tarefa de repetição de não-palavras-para avaliar especificamente a memória fonológica, segundo a proposta de Baddeley & Hitch (1974 apud GATHERCOLE & BADDELEY, 1993), revisada por Baddeley (1986). O desempenho na avaliação de consciência fonológica também foi verificado, incluindo tarefas de consciência silábica e fonêmica.
Prova de Consciência Fonológica, Atividade de Leitura, Atividade de Escrita, Atividade de Exploração da Escrita Ortográfica e Atividade de Compreensão Leitora.
[...] avaliação das habilidades de memória de trabalho com base no Modelo de Memória de Trabalho de Baddeley (2000), envolvendo a Alça Fonológica. A Alça Fonológica foi avaliada através do subteste cinco, de Memória Seqüencial Auditiva do Teste Illinois de Habilidades Psicolinguísticas (ITPA), adaptação brasileira realizada por Bogossian e Santos (1977), e do Teste de Memória com Palavras sem Significado, elaborado por Kessler (1997). As habilidades de Consciência Fonológica foram estudadas a partir do teste Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Seqüencial (CONFAS), elaborado por Moojen et al. (2003), considerando tarefas de consciência silábica e fonêmica. A escrita foi caracterizada conforme a proposta de Ferreiro e Teberosky (1999).
[...] os alunos responderam a três testes, os quais avaliaram a compreensão em leitura de modo oral, a compreensão em leitura de modo escrito e a consciência fonológica.

ALFABETIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL (1993-2020)

<p>[...] por meio da aplicação do CONFIAS – Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial (MOOJEN et al., 2003) [...] Analisar a relação existente entre as diferentes hipóteses de escrita (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999) dos participantes e os resultados da avaliação de consciência fonológica [...] as quais foram avaliadas quanto à consciência fonológica, nível de escrita, memória de trabalho auditiva e inteligibilidade de fala.</p>
<p>[...] aplicou-se uma adaptação do Confias (Consciência Fonológica – instrumento de avaliação seqüencial - MOOJEN e col., 2001) e para a avaliação do desempenho da compreensão de uma história ouvida, utilizou-se o modelo de perguntas inferenciais a partir da leitura de uma história proposto por Brandão e Spinillo (1998) [...] Acrescentou-se uma tarefa de retiradas de figuras não pertencentes à narrativa ouvida; e outra de ordenação de figuras da história com a respectiva justificativa da ordem dada.</p>
<p>Para a obtenção dos dados foi aplicado o Protocolo de Tarefas de Consciência Fonológica (Cielo, 2001).</p>
<p>Foi aplicado o Protocolo de Tarefas de Consciência Fonológica (PTCF), proposto por Cielo (2001), bem como a Avaliação Simplificada do Processamento Auditivo, os testes especiais– Teste PSI em português; Teste de fusão binaural; Teste de fala no ruído; Teste Dicótico de Dígitos; e o Teste de Dissílabos Alternados (SSW) – do Processamento Auditivo Central: Manual de Aplicação, proposto por Pereira e Schochat (1997). Nos sujeitos com Desvios Fonológicos, ainda foi analisada a combinação dos traços distintivos por meio do Modelo Implicacional de Complexidade de Traços (MICT), elaborado por Mota (1996), bem como calculado o Percentual de Consoantes Corretas – Revisado (PCC-R), de Shriberg et al. (1997).</p>
<p>Com base no CONFIAS (MOOJEN E COL., 2003), foram criados um teste de consciência fonológica e um teste de escrita para serem aplicados [...]</p>
<p>Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve Infantil NEUPSILIN-INF</p>
<p>[...] foram realizadas avaliações fonoaudiológicas e complementares a fim de diagnosticar o DF. Na coleta de dados avaliou-se o sistema fonológico (SF) e a CF, sendo que estes resultados foram coletados, também no pós-tratamento.</p>
<p>Todas as crianças da pesquisa (Grupo Experimental de Controle) foram avaliadas quanto à evolução da escrita (ditado de quatro palavras e uma frase) a ao desenvolvimento da consciência fonológica (CONFIAS [MOOJEN et.al., 2003]),</p>
<p>[...] os quais foram avaliados quanto à CF, MCDV [Memória de curta duração verbal] e habilidades de escrita [...] A MCDV dos participantes com SD foi avaliada por meio da repetição de palavras nos dois tempos. Um teste de repetição de pseudopalavras foi aplicado [...].</p>
<p>[...] a elaboração de um instrumento de avaliação de consciência fonológica integrado com a consciência linguística [...]</p>
<p>[...] avaliação da consciência fonêmica nas habilidades de identificação de fonema inicial, identificação de fonema final, síntese fonêmica e segmentação fonêmica; 3) avaliação da velocidade na nomeação de figuras e de dígitos; 4) avaliação da velocidade e precisão de leitura de palavras reais; 5) avaliação da velocidade e da precisão de leitura de pseudopalavras</p>
<p>[...] verificar o desempenho em CF (avaliação realizada por meio do CONFIAS de Moojen et al, 2003) e o nível de conceituação da escrita, avaliação realizada a partir do ditado de palavras e uma frase (Ferreiro e Teberosky ,1999).</p>

A empiria foi realizada por meio da aplicação do CONFIAS (MOOJEN, 2003).
[...] com relação ao desenvolvimento do nível de consciência fonológica testada pelo CONFIAS (MOOJEN et al., 2003).
[...] aplicou-se um instrumento de avaliação, elaborado pela autora desta pesquisa, composto pelas tarefas de segmentação silábica e identificação segmental.
Foram selecionados três instrumentos de avaliação com diferentes critérios de classificação (idade, ano escolar e hipótese de escrita), a saber: Perfil de Habilidades Fonológicas - PHF (ALVAREZ, CARVALHO e CAETANO, 2004), Provas de Habilidades Metalinguísticas e de Leitura – Parte A - PROHMELE (CAPELLINI e CUNHA, 2009) e Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial – CONFIAS (MOOJEN et al., 2003)
[...] utilizamos testes para verificação da acurácia, fluência e compreensão em leitura (entre eles, o Teste de idade de leitura TIL/LOBROT) e testes para verificação da capacidade da memória e funções executivas (entre eles, citamos o Corsi Block Tapping Test, Stroop Task e Castle Task, adaptados).
[...] aplicação de teste de consciência fonológica, a partir do CONFIAS, Consciência Fonológica Instrumento de Avaliação Sequencial (MOOJEN et al., 2003)
[...] os quais foram submetidos a dois testes, um de leitura e um de escrita
Os testes verificaram o nível de leitura, segundo as matrizes de referência da Provinha Brasil, o nível de decodificação e o de consciência fonológica
O Teste de Linguagem é composto por 42 itens relativos à avaliação de consciência fonológica, fluência verbal, escrita, leitura e interpretação de texto.
[...] por meio de testes de leitura (velocidade de leitura de palavras e precisão, compreensão de texto) e de CF, padronizados em português

FONTE: AS AUTORAS

Os excertos acima selecionados visibilizam a recorrente menção ao Confias (MOOJEN et al, 2003), presente em 10 trabalhos, ao teste de escrita e/ou leitura de Ferreiro e Teberosky (1999), com quatro citações, seguidas de duas citações às avaliações produzidas por Cielo (1996; 2001) e Capovilla e Capovilla (1998). Também é possível observar a conjugação de avaliações de consciência fonológica com diferentes avaliações de leitura, escrita, memória de trabalho, fala, processamento auditivo, entre outros.

No que se refere às amostras de sujeitos selecionados para realização das pesquisas, sobressaem-se grupos de crianças entre 6 e 7 anos e/ou cursando os três primeiros anos do Ensino Fundamental. O tamanho da amostra varia bastante, abrangendo desde apenas 3 sujeitos até quase 400.

QUADRO 3 – CARACTERÍSTICAS DAS AMOSTRAS DESCRITAS NOS RESUMOS

TAMANHO DA AMOSTRA	FAIXA ETÁRIA DA AMOSTRA	SÉRIE / ANO ESCOLAR	OUTRAS ESPECIFICAÇÕES
38	-	alfabetizando	
20			crianças com desvios fonológicos evolutivos que estavam em fase de letramento
61		2ª, 3ª e 4ª séries	indivíduos com bom desempenho escolar e com mau desempenho escolar, desprovidos de perdas auditivas sensorial e condutiva
34		Jardim B e 1ª série	
46	7 anos		crianças não alfabetizadas e crianças alfabetizadas
96	7 e 8 anos	Classes de alfabetização	
3	6:4, 5:3 e 5:11 anos		crianças que apresentavam desvio fonológico de grau médio-moderado, moderadamente severo e severo
31	5:7-7:0 anos; 7:4-8:6 anos	Pré-escola e 2ª série	
28	entre 4 anos e 6 anos e 7 meses		crianças não alfabetizadas, com hipótese de escrita pré-silábica; crianças com desvio fonológico mais severo e crianças com desvio fonológico mais leve
83		Cinco turmas da Educação Infantil	
20		1ª série	
90	7 anos	Pré-escola e 1ª série	
6		4ª série	alunos com o diagnóstico de TDAH e que estivessem tomando medicação supervisionada por um médico neurologista e sujeitos sem a presença do transtorno
11	média 9 anos e 10 meses		crianças portadoras de síndrome de Down
27	5 e 6 anos	Educação Infantil	

TAMANHO DA AMOSTRA	FAIXA ETÁRIA DA AMOSTRA	SÉRIE / ANO ESCOLAR	OUTRAS ESPECIFICAÇÕES
120		Educação Infantil e 1ª série	30 crianças com desvio fonológico e 90 crianças com desenvolvimento fonológico normal
16	entre 5:0;26 e 6:11;26		crianças com desvio fonológico
44	entre 5 e 7 anos		sujeitos com desenvolvimento fonológico normal e desviante
74	entre 5 e 7 anos		crianças com desenvolvimento típico da linguagem e crianças com desvio fonológico
12		1º ano	
84			leitores competentes e crianças com dificuldade de leitura
4	entre 4:6 a 7:0		2 meninos e 2 meninas
		1º ano	4 turmas de uma escola
15			crianças em fase de alfabetização
28	14 anos e 5 meses e 7 anos e 8 meses		crianças com desenvolvimento típico e crianças com síndrome de Down
		1º ano	1 turma de alunos
30		3º ano	
18		1º ano	duas escolas diferentes
24	9 e 34 anos		crianças com síndrome de Down e com desenvolvimento típico
12	8 e 11 anos e 6 e 8 anos		duas escolas
80			55 crianças com desenvolvimento fonológico típico e 25 crianças com desvio fonológico
185		4º ano	78 (42,2%) meninos e 107 (57,8%) meninas
60	entre 6 e 10 anos	1º, 2º e 3º ano	estudantes do período de alfabetização da educação básica em duas escolas

TAMANHO DA AMOSTRA	FAIXA ETÁRIA DA AMOSTRA	SÉRIE / ANO ESCOLAR	OUTRAS ESPECIFICAÇÕES
120		Pré-escola da educação infantil, 1º e 2º ano	
		3º ano	dois grupos de crianças, repetentes e não repetentes
146		3º ano	escolares de 15 escolas
		3º ano	uma escola pública
		2º ano	
396	6 a 8 anos		alunos de escolas públicas
26	média de 11,57 anos		crianças diagnosticadas com dislexia de desenvolvimento em nossa clínica de leitura pro bono

FONTE: AS AUTORAS

Sobre os enfoques privilegiados nas pesquisas analisadas, além daquelas que trabalham com a relação entre consciência fonológica e alfabetização, seja abordando especificamente a leitura e/ou a escrita ou focalizando algum dos níveis da consciência fonológica, e que são a maioria, destacamos a existência de pesquisas que relacionam consciência fonológica com os sujeitos do público alvo da educação especial, como sujeitos com síndrome de Down, crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), surdos e sujeitos com dislexia. Há vários estudos de viés clínico, que focalizam as relações entre consciência fonológica e desvios fonológicos. Destacamos, por fim, a presença de estudos que investigam a consciência fonológica em políticas públicas, sejam elas de livros didáticos, curriculares - analisando a Base Nacional Comum Curricular, e de formação de professores, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Programa Brasil Alfabetizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar as análises quantitativas e qualitativas, é possível destacar que há, visivelmente, um aumento na produção acadêmica gaúcha sobre o tema ao longo dos anos e, inclusive, observar uma tendência de haver ainda mais produções, considerando a publicação do livro “Consciência Fonológica na Educação Infantil e No Ciclo de Alfabetização” de Artur Gomes de Moraes no ano de 2019, que tem gerado um grande debate e uma visibilidade ainda maior para o tema. Logo, os

dados apontam uma compatibilidade entre o aumento de produções acadêmicas e o “boom” da consciência fonológica no meio informal.

Além disso, é possível perceber a concentração da produção acadêmica em três principais universidades do Rio Grande do Sul e uma afluência superior em nível de mestrado, em comparação ao doutorado. Sobre os programas de pós-graduação, surpreendentemente, o de Educação ocupa apenas o terceiro lugar, ficando atrás do de Distúrbios da Comunicação Humana e daqueles vinculados à área de Letras, o que aponta a presença de um viés clínico nas pesquisas.

Já as análises qualitativas indicam a recorrência de estudos de cunho experimental, com a utilização de uma grande variedade de avaliações de Consciência Fonológica e de outros fatores que podem estar implicados nesse conjunto de habilidades ou que podem ser influenciados por ela. Além disso, se no momento inicial da produção gaúcha, dentro do recorte empírico selecionado para este texto, a busca pela verificação da relação entre consciência fonológica e alfabetização predominasse como objetivo das pesquisas, nos últimos 10 a 15 anos, as investigações parecem especificar mais essa relação, circunscrevendo seus objetos de pesquisa na relação entre consciência fonológica, e seus diferentes níveis, e leitura de palavras, ou leitura de textos, ou escrita, ou processamento auditivo, ou memória de trabalho, etc.

Destacamos, por fim, a potencialidade das pesquisas bibliográficas pela sua função de inventariar a produção acadêmica a partir de diferentes critérios, definidos tanto por outras pesquisas desse cunho, que deixam um lastro a ser percorrido, quanto pelas escolhas dos próprios pesquisadores, que podem lançar diferentes olhares para a empiria selecionada. Nessa perspectiva, sabemos que as análises apresentadas neste texto podem ser aprofundadas e diversificadas pela delimitação de outros enfoques investigativos.

REFERÊNCIAS

ABREU, S. **Elaboração de resumos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

AMORIM, K. S. **Estado da Arte Sobre Consciência Fonológica na Educação Infantil no Brasil no Período de 2001-2011**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

AZAMBUJA, L. G. Os estudos de consciência fonológica na alfabetização: A produção acadêmica no Rio Grande do Sul em foco (1993-2018). *In: XXX CIC - CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA UFPEL*, 2021, Pelotas. Resumo Expandido [...]. Pelotas: UFPEL, 2021.

BERSCH, V. A educação de jovens e adultos e os estudos sobre alfabetização: Uma análise da produção acadêmica no Rio Grande do Sul (1975-2018). *In: XXX CIC - CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA UFPEL*, 2021, Pelotas. Resumo Expandido [...]. Pelotas: UFPEL, 2021.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Prova de consciência fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 7. 1998.

ALFABETIZAÇÃO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL (1993-2020)

CIELO, C. A. **A sensibilidade fonológica e a aprendizagem inicial da leitura**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996.

CIELO, C. A. **Habilidades em Consciência Fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

FERREIRA, N. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n°. 79, agosto, p. 257-272, 2002.

TEBEROSKY, A.; FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita**. [S. l.]: Artmed, 1999.

GUIMARÃES, M. C. M. **Estado do Conhecimento da Alfabetização no Brasil (1994 - 2009)**. Orientador: Elianda Figueiredo Arantes Tiballi. 2011. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1285/1/MARCIA%20CAMPOS%20MORAES%20GUIMARAES.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

MACIEL, M. da G. R. O estado do conhecimento dos estudos sobre alfabetização (RS: 1975-2013): Diálogos com a avaliação. In: **SALÃO UFRGS 2018: SIC - XXX SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS**, 2018, Campus do Vale - UFRGS. Apresentação oral [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/192270>. Acesso em: 23 nov. 2021.

MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em revista**, v. 34, n. 72, p. 303-319, 2018.

MOOJEN, S. *et al.* **CONFIAS** – Consciência fonológica instrumento de avaliação sequencial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, A. G. de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: INEP/REDC. 1989.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 nov. 2021.

SOARES, M.; MACIEL, F. **Alfabetização**: Série estado do conhecimento. Brasília: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped, 2000.

SPERRHAKE, R.; PICCOLI, L. A pesquisa na área da alfabetização no Rio Grande do Sul (2012 - 2018): Uma rede tecida com resumos de teses e dissertações. In: **IV CONBALF - CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO**, 2019, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Associação Brasileira de Alfabetização, 2019.

SPERRHAKE, R.; PICCOLI, L. Formação de Professoras Alfabetizadoras no Rio Grande do Sul: análises a partir de uma pesquisa bibliográfica. In: **Anais do V Congresso Brasileiro de Alfabetização - V CONBALF**. 2021. Disponível em: http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1354/887. Acesso em: 25 nov. 2021

TRINDADE, I. M. F. O que dizem e o que permitem dizer os resumos enquanto gênero científico e discursivo - período 2005-2006. In: TRINDADE, I. M. F. SPERRHAKE, R. (orgs.)

(Des)Caminhos Investigativos da Alfabetização: RS: 1975 - 2012. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. P. 51-72.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DO CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS

*Janaina Bulcão de Oliveira;
Thaise da Silva*

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma política pública que visa normatizar a produção, a seleção, a compra e a distribuição do livro didático no Brasil. Até o ano de 2018, a distribuição atendia o ensino fundamental, o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de forma gratuita, sendo os livros entregues para os professores e os estudantes. A partir de 2019 o programa se amplia atendendo professores da Educação Infantil, sendo a primeira vez que o governo federal dispõe de recursos para realização e abertura de edital específico que pudesse atender creches e pré-escolas no tocante a materiais impressos¹.

Sobre o assunto Pereira (2015) já havia dito que,

[...] acreditamos que se, o governo federal, visando à uniformização dos conteúdos mínimos no currículo nacional da Educação Básica (atualmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), utiliza o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para fazer a análise, aquisição e distribuição de livros didáticos aos alunos

¹ Destaca-se, a título de esclarecimento, que as instituições particulares já trabalham com livros ou apostilas onde cada criança recebe o seu exemplar e realiza as atividades propostas em sala ou quando solicitado aos pais via tarefa de casa.

atendidos pelo programa – considerando a obrigatoriedade da matrícula das crianças com 4 anos na escola - acreditamos que, provavelmente, o governo irá estender o PNLD para a Educação Infantil. Sendo assim, as editoras, possivelmente, terão que se adequar a essa nova estrutura nacional (p. 23).

O PNLD de 2019 está alinhado a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e tem como documento orientador o Decreto nº 9.099/17 que abarcou a Educação Infantil (creche e pré-escola). As escolhas dos livros selecionados pelo PNLD no tocante a educação infantil, foram feitas pelos docentes. Para que isso pudesse acontecer ocorreu à abertura do *Edital de convocação 01/2017 - CGPLI* para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas permitindo que as editoras atendessem ao Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017².

O *Edital de convocação 01/2017- CGPLI* tem como objetivo convocar as editoras para participarem do processo de aquisição de livros didáticos para a Educação Infantil, acrescentando assim, as instituições sem fins lucrativos regulamentados pelo art. 8º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

A distribuição de recursos que compõem os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o governo estadual e os de seus Municípios, na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, na forma do Anexo desta Lei. (BRASIL, 2007, s.p.).

Diante deste cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar e visibilizar como o discurso oficial vem construindo uma forma de ser docente através dos livros distribuídos aos professores da educação infantil, uma vez que a análise de tais materiais revelam a produtividade de práticas pedagógicas, mostrando que estes subjetivam sujeitos e constroem um discurso sobre o trabalho docente.

Para tanto será utilizado como aporte teórico os Estudos Culturais que permitirão refletir a respeito dos dados observados e tecer reflexões sobre os resultados alcançados.

Após todo o processo de editais e seleções de obras, incumbiu-se aos professores a decisão da escolha previamente estabelecida pela Portaria nº 30, de 15 de agosto de 2018, a qual divulga o resultado final da etapa de avaliação pedagógica do PNLD 2019 - Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme Edital de convocação 01/2017– CGPLI

2 Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017 dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

Partimos então do pressuposto que tais materiais de acordo com Chartier (1998) sugerem que o controle que ocorre na produção de um livro se deve ao fato de tal artefato sempre ter como intenção instaurar uma ordem, seja ela a da decifração ou a da autoridade que permitiu sua publicação ou o encomendou. Para o referido autor, compreender a ordem de produção, de comunicação e de recepção é compreender os efeitos produzidos por esses materiais. É esta ordem que instaura um novo jeito de atuar nas salas de Educação Infantil através das orientações dadas pelo livro do professor que pretendemos compreender.

A FORMAÇÃO DOCENTE

O caminho percorrido dentro das instituições de Educação Infantil no que diz respeito a profissionalização docente em nosso país foi longo. A formação exigida destes cuidadores era mínima e o percurso para transformar a “tia³” em “professora” foi objeto de muita luta, tentando demonstrar que não bastava cuidar era preciso educar. Conforme avanços na legislação e na formação docente foram ocorrendo, o papel do profissional que atua na Educação Infantil foi ganhando visibilidade, um exemplo disso está na LDBEN 9.394/96 que em seu art. 62 relata sobre a formação docente para atuação na educação básica:

Far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Embora a lei cite a formação em nível médio, o que é aceito, para o exercício do cargo de docente é imprescindível à formação em nível superior, pois os cursos de Pedagogia possuem e proporcionam em seu currículo especificidades para Educação Infantil. De acordo com Teixeira (2012, p. 123) “o movimento que incorpora esse tipo de saber trouxe para educação uma nova posição epistemológica em que o sujeito passa a ser visto como ator e não como objeto passivo de investigação”.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) apresenta às Metas 15, 16, 17 e 18 que em suma visam garantir aos professores da educação básica à gradua-

3 Termo comumente utilizado pelas crianças e familiares para se referirem as professoras de educação infantil. Segundo Freire (1997) embora carregado de sentimento de afeto o termo marca uma suposta falta de necessidade de formação profissional para atuar com esta faixa etária.

ção em nível superior de licenciatura na área de atuação, ampliação do número de professores com pós-graduação, maior equidade salarial e, por fim políticas atuantes de valorização profissional. Anteriormente o PNE de 2001 já apontava sobre a necessidade de formação de professores.

Estabelecer um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, com a colaboração da União, Estados e Municípios, inclusive das universidades e institutos superiores de educação e organizações não-governamentais, que realize as seguintes metas: b) que, em cinco anos, todos os/as professores/as tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenham formação específica de nível superior. (BRASIL, 2001, s.p.).

A qualidade na educação está articulada às políticas que investem em capacitações e formação docente. Conforme apontam Melim e Almeida (2018, p. 134);

O estabelecimento de políticas públicas nacional, estaduais e municipais que possibilitem a efetivação de uma Educação Infantil de qualidade. Porém, o contexto atual apresenta problemas diversos que interferem na melhoria da almejada qualidade da Educação Infantil, dentre eles pode-se destacar a formação dos profissionais que atuam nessa etapa educacional. Estudos recentes apontam para a necessidade de investimentos na formação dos profissionais da educação, na medida em que se reconhece a importância do seu papel na sociedade como mediador do processo educacional.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, institui que a formação de professor que atuarão na educação básica deve seguir a estrutura curricular estabelecida pela BNCC.

Aparentemente é esta padronização de uma estrutura curricular, conforme já apontamos acima, que o Livro do Professor da Educação Infantil tenta trazer. Analisando este novo cenário podemos dizer que esta padronização vai de encontro com as políticas de formação docente que pregam o protagonismo do professor e do aluno ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Posto isso, Nóvoa (1997, p. 26) faz uma reflexão sobre a aprendizagem e a formação. Segundo o autor “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Evidencia-se a acuidade do saber docente, uma vez que ao mesmo tempo em que ensina a professora também aprende. Mediando o conhecimento e partilhando aprendizagens com a criança a professora sai do centro como detentor exclusivo do saber e passa a fazer parte do processo.

O Livro do Professor da Educação Infantil, no entanto, surge como apoio às ações já desenvolvidas e sugere adaptações nos planejamentos de modo que atendam e executem as atividades propostas. Neste novo contexto o protagonismo deixa de estar na professora ou na criança e passa a estar no livro.

Contudo, os professores são participantes ativos na elaboração e planejamento dos conhecimentos que chegarão para as crianças, por mais que existam políticas de formação transpostas em leis e decretos para uma melhor corroboração e capacitação ainda são necessárias mudanças e reformas no sistema de ensino, respeitando os mecanismos e ajudando com tentativas de suprir os déficits educacionais promovendo elementos de apoio ao professor.

Diante deste cenário surgem as seguintes reflexões: Seriam os Livros para o professor da Educação Infantil os materiais que orientariam o professor nas suas escolhas didáticas? O que se pretende com esta padronização? E a formação docente? Seria ela influenciada com a circulação destes materiais? E o protagonismo da criança, o inesperado que exige do professor um arranjo em sua rotina? Como todas estas variáveis seriam contempladas?

Antes de aprofundar as análises iremos apresentar abaixo a metodologia utilizada no campo dos Estudos Culturais no intuito (EC) de contextualizar este estudo.

APROXIMAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Os Estudos Culturais (EC) são um campo teórico que surgiu no Brasil por volta dos anos 90, quando professores e pesquisadores passaram a rever a forma cartesiana de fazer ciência e propuseram novas maneiras de ver e compreender o mundo e seus fenômenos. Um dos grandes estudiosos e precursores do campo dos EC, Hall (1980, p. 07), argumenta que “os estudos culturais não são uma disciplina, mas sim uma área onde todas as disciplinas podem atuar estudando os aspectos culturais da sociedade”.

Veiga-Neto (1995) pondera que os EC se caracterizam por não ser um campo homogêneo e hegemônico detentor de saber, pelo contrário, é heterogêneo e fluído. Ao longo dos anos este campo foi sofrendo influências de outros campos teóricos e autores tornando-se múltiplo e transdisciplinar.

É apropriado advertir que os EC ao englobar aspectos políticos, econômicos, educacionais e culturais circulam por diferentes pontos de vista produzindo

pesquisa do tipo etnográficas e de análise de discursos e textual, entre outras abordagens metodológicas (SILVA, 1999).

Para os Estudos Culturais a forma moderna de produzir ciência que acreditava que com um bom método se chegaria à verdade se desfaz. Este campo teórico defende que as verdades são provisórias, frutos da forma com que olhamos determinado objeto dentro de um contexto histórico e cultural.

Escosteguy (1998, p. 88) explica:

Os estudos culturais devem ser vistos tanto do ponto de vista político, na tentativa de constituição de um projeto político, quanto do ponto de vista teórico, isto é, com a intenção de construir um novo campo de estudos. Do ponto de vista político, é sinônimo de “correção política”, podendo ser identificado como a política cultural dos vários movimentos sociais da época de seu surgimento. Da perspectiva teórica, resultam da insatisfação com os limites de algumas disciplinas, propondo, então, a interdisciplinaridade.

Para esta autora a interdisciplinaridade ocorre no campo dos EC na construção de um novo enfoque cultural. Os EC possuem também um viés analítico, são contra divisões de cultura e não julgam o que é “certo” ou “errado” se utilizando de metodologias de outros campos como: linguística, literatura, filosofia, sociologia, psicologia e muitas outras.

Segundo Sardar e Van Loon (1998, p. 09) é preciso atenção, pois “não significa que qualquer coisa pode ser EC” não se pode definir este campo utilizando apenas uma metodologia, os EC abrangem diversas teorias, fatores sociais e políticos que estão sempre em intensa construção e questionamento.

Hall (1997) alega que toda ação social é cultural, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação. A cultura enaltece as dimensões políticas, econômicas e educacionais por decorrer de práticas sociais influenciando na formação da identidade e no modo de pensar de todos os seres humanos frente às situações.

A cultura é um dos conceitos chave a ser tratado, pois dentro desta abordagem ela deixa de ser soberana, que traduz o que de melhor se produziu em um determinado momento histórico, e passa a ser plural. A sociedade deixa de ser dividida entre alta e baixa cultura e todo o modo de vida de um grupo social, todo tipo de manifestação, passa a ser considerado cultura, a este fenômeno denominamos *virada cultural*.

Dentro deste novo conceito a cultura não é tanto um conjunto de coisas, quanto um conjunto de práticas. Cultura tem relação com a produção e intercâmbio de significados entre os membros de um determinado grupo social. Os sig-

nificados culturais organizam e regulam as práticas sociais, influenciando a nossa conduta, tendo efeitos reais e práticos.

Destacamos que neste artigo, que possui metodologia qualitativa, de cunho documental, investigamos, através da análise textual e do discurso, o Edital de convocação 01/2017 – CGPLI.

Sentimos a necessidade de identificar toda a rede discursiva de produção do livro, identificando no Edital quais os discursos que estão presentes para as produções do mesmo. Intuímos que estes discursos se consolidaram e se incorporam até serem difundidos.

Segundo Lücke e André (1986) a pesquisa qualitativa é um método de investigação científica que foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando suas particularidades.

Uma abordagem qualitativa pode ser definida como:

Aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais. [...] estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os seres humanos fazem de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p. 14).

Cardano (2017, p. 24) afirma que “com a escolha metodológica a pesquisa qualitativa responde de forma específica a uma exigência geral que recobre o inteiro domínio da pesquisa social”, enquanto que a pesquisa quantitativa “utiliza a coleta de dados para testar hipóteses baseando-se, na medição numérica e na análise estatística para estabelecer padrões e comprovar técnicas” (SAMPIERI, 2006, p. 30).

Um dos procedimentos técnicos da pesquisa qualitativa é a pesquisa documental que consiste na análise de documentos que ainda não receberam um trato científico. Nela qualquer documento com conteúdo informacional útil para a pesquisa pode ser usado, como jornais, revistas, catálogos, fotografias, livros didáticos, manual do professor, etc.

O presente estudo, como já apontado acima, se embasará nas concepções dos Estudos Culturais. Dentro deste campo teórico os livros didáticos “são artefatos produtivos, são práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER 2003, p. 38).

As linguagens trazidas nesses materiais não se limitam a apresentação ou descrição de uma determinada atividade didática, ao mesmo tempo em que sub-

jetiva ela objetiva. A linguagem e seus discursos constroem formas de pensar e interagir consigo e com o mundo,

O discurso constrói, define e produz objetos de conhecimento de uma maneira inteligível, ao mesmo tempo que exclui outras maneiras de pensar como ininteligíveis. Ele explora as circunstâncias e as regras pelas quais os enunciados são combinados e regulados para construir e definir um campo distinto de objetos/conhecimentos, requerendo um particular conjunto de conceitos e delimitando o que conta como verdade. Nesse argumento, o significado não prolifera eternamente, mas é regulado pelo poder que governa não só o que é que pode ser dito em determinadas condições culturais e sociais, mas também quem, quando e onde se pode falar. (BARKER; GALASINSKI, 2001, p. 12-13).

Ao analisar os discursos no Edital de convocação voltamos nosso olhar para a educação das crianças e a subjetivação das práticas docentes.

ANALISANDO O EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2017 – CGPLI

Embora o edital, objeto deste estudo, normatize toda a produção de livros didáticos do ano de 2019, nos deteremos a analisar apenas os aspectos que regulam a produção do Livro do Professor da Educação Infantil, dando destaque para os itens: *Objetivo, Características da Obra, Da acessibilidade, Das condições de participação, Da avaliação pedagógica Anexo III: Critérios de avaliação da obra*, pois os demais tratam de critérios mais técnicos de produção gráfica dos livros e dos critérios de participação. O documento em análise inicia traçando os objetivos deste Edital:

1.1 Este edital tem por objeto a convocação de editores para participar do processo de aquisição de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) das escolas da educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e dos professores de educação infantil das escolas da educação básica pública, das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal e das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, conforme condições e especificações constantes neste edital e seus anexos.

1.1.1 Para efeito do provimento das obras e materiais voltados à educação infantil, serão consideradas as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público, conforme o disposto no §1º do art. 8º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2017, s. p.)

Como é possível perceber as normativas deste edital e as produções originadas a partir de suas diretrizes tem um grande poder de alcance. As obras selecionadas e distribuídas pelo MEC, através do PNLD, chegarão a todos os cantos do país e os discursos presentes nestes materiais influenciarão as práticas docentes

de boa parte dos professores criando uma rede discursiva e influenciando nas suas práticas cotidianas.

Segundo Fischer (2001, p. 199):

Analisar textos oficiais sobre educação infantil, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria por trás dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas.

Através deste artefato legal o governo busca regular a produção dos Livros do Professor da Educação Infantil. Nele estão contidas as normativas do que deve ou não constar nestes materiais para que os mesmos sejam selecionados. Quando um edital é lançado ele torna evidente as normativas, e se as editoras e os autores pretendem fazer parte deste “jogo” precisam atender ao que é solicitado.

O Livro do Professor da Educação Infantil é uma produção discursiva que se constitui em meio a uma trama que envolve as relações de poder-saber cujo objetivo final é constituir e subjetivar o sujeito docente da educação infantil.

O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola e, contemporaneamente, no interior das agências de controle. (DÍAZ, 1998, p. 15).

Ao longo de todo o texto são apresentadas normativas do que deve ou não fazer parte da obra para que a mesma seja selecionada pelos avaliadores do MEC. São exigências gerais para que as obras sejam aceitas:

As obras serão compostas por **livro impresso e material digital**. [...]

O material digital com conteúdo complementar será composto pelos seguintes materiais, conforme especificações do **Anexo III**: Materiais Gráficos, Materiais Lúdicos e Materiais de Avaliação. [...]

Não poderá ser inscrito livro direcionado à criança [...]

Em atendimento à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015, somente poderá participar do certame os editores que ofertarem suas obras também em formato acessível, conforme especificado neste edital.

Os estudantes e professores com deficiência receberão as mesmas obras distribuídas às suas escolas em formato acessível EPUB3, salvo demandas específicas por obras em Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Os estudantes cegos receberão as mesmas obras distribuídas às suas escolas em formato acessível Braille. (BRASIL, 2017, p. 02)

Nota-se a preocupação, desde as primeiras páginas, de que o documento esteja de acordo com as normativas atuais. O discurso de letramento digital, defendido pela BNCC, aparece quando determina que o livro impresso seja acompanhado de material digital. A Lei nº 13.146/2015 também aparece na regulamentação garantindo que as pessoas com deficiência tenham acesso à obra.

O Anexo III denominado *Critérios para avaliação das obras*, voltado para a EI apresenta outros critérios eliminatórios. Estes são divididos em Critérios eliminatórios comuns e Critérios eliminatórios específicos das obras de Educação Infantil.

São Critérios eliminatórios comuns:

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental;
2. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano;
3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
5. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra;

Observância dos temas contemporâneos no conjunto dos conteúdos da obra; [...] (BRASIL, 2017, p. 30).

Como é possível perceber ao analisar o fragmento acima, existe uma exigência do PNLD de que os livros produzidos atendam as normativas legais e a abordagem teórica, metodológica e prática defendida por estas normativas. Com relação aos Critérios eliminatórios específicos das obras de Educação Infantil o Edital aponta:

- a. Adequação, de um modo geral, aos critérios comuns e específicos apresentados no Edital do PNLD2019;
- b. Consistência e coerência entre as atividades propostas (interações e brincadeiras) e os objetivos de aprendizagem;
- c. Contemplação de todos os campos de experiências previstos e de todos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, constantes do Anexo III-A, de forma equilibrada;
- d. A relevância dos materiais gráficos e lúdicos para o enriquecimento do trabalho do professor, devendo complementar o material impresso de forma coerente;
- e. A adequação dos materiais de avaliação às características da educação infantil e sua aderência aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e às sínteses das aprendizagens esperadas. (BRASIL, 2017, p. 36).

Se ao apresentar os Critérios eliminatórios comuns o texto trazia um discurso mais geral, ao apresentar os Critérios eliminatórios específicos das obras de Educação Infantil o discurso presente é o da BNCC, como será possível perceber

com mais detalhes aos analisarmos o Anexo III-A. Os direitos de aprendizagem, a preocupação com propostas interativas e lúdicas dentre outros aspectos são normatizadas pela Base Nacional Comum Curricular.

Dentro do espaço escolar há uma infinidade de teorias e formas de pensar o currículo. Souza e Kramer (2003, p. 7) afirmam que “a área da educação é um campo minado de dicotomias”, e dentro da arena do poder-saber ora uma, ora outra ganha evidência. Ao longo da história da educação os impressos didáticos serviram como artefato que auxiliaram na implementação e efetivação de várias teorias e metodologias, solidificando discursos e a produção de saberes. Sobre a doutrinação do saber Foucault (1996, p. 44-45) argumenta:

O que é, afinal, um sistema de ensino, senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

A linguagem e o discurso presente no Edital Convocação 01/2017 de escolha do PNLD denota interesses dos sujeitos que o elaboraram, no caso o MEC, centralizando e articulando, pois “trata-se de um arranjo de possibilidades de discursos que acaba por delimitar um campo de saberes” (VEIGA-NETO, 2000, p. 97). Como evidenciado acima o Edital de Convocação silencia a multiplicidade de discursos e saberes presentes na educação infantil e evidencia o polêmico discurso apresentado na BNCC.

O Anexo III no item *Considerações gerais - Características e objetivos da Educação Infantil*, assim descreve esta etapa educacional:

O objetivo central da educação infantil é ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, assegurando a elas os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos, a serem detalhados no Anexo III-A, asseguram as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo, em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as **interações e as brincadeiras**, experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2017, p. 27).

O fragmento acima evidencia o discurso que percebe a criança como um sujeito de direito. Um indivíduo ativo que deve interagir com o mundo e com as pessoas, em busca de experiências que as façam aprender. Como apontamos acima, o *Edital de Convocação* legitima o discurso da BNCC. O texto acima, por exemplo,

é um resumo da seção Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil da Base Nacional. Os direitos de aprendizagem descritos na BNCC são: conviver, participar, brincar, explorar, comunicar-se e conhecer-se. Tomar as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, também estão na origem do documento legal. Campos e Barbosa (2015, p. 362) dizem que “ao mesmo tempo em que a Base pode ser instrumentalizada por grupos corporativos, também pode ser discutida e apropriada como “currículo base” nos diferentes espaços dessa etapa educacional”.

Em muitos momentos, o texto do edital cita de forma direta a BNCC ainda em fase de elaboração na época. Quando o documento apresenta o item denominado “Das condições de Participação”, o seguinte fragmento se faz presente:

2.1.1 fazer adequação da obra quando da publicação da Base Nacional Comum Curricular, após a aprovação do Conselho Nacional de Educação e homologação do Ministro de Estado da Educação;

[...] A avaliação objetiva, sobretudo garantir que os materiais contribuam para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil e para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme definidas no Anexo III-A, que corresponde à versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em abril de 2017.

Este edital irá utilizar esta versão como critério, mesmo entendendo que a versão final da BNCC depende da discussão e aprovação do Conselho Nacional de Educação e posterior homologação pelo Ministro da Educação. [...]

3.1.1 Fornecer itens de avaliação para constituição de banco pelo Ministério da Educação baseados nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular em sua versão homologada. (BRASIL, 2017, p. 05).

Como é possível perceber a BNCC é o documento norteador cujo discurso deve estar representado nos Livros do Professor da Educação Infantil, funcionando como uma espécie de manual que concretiza as ideias defendidas neste texto legal.

Para Oliveira (2013, p. 387) existem,

Em diferentes salas de aula, momentos, circunstâncias, diferentes professores criam currículos, modificando normas e textos de políticas educacionais, hegemonias políticas e outras influências, usando aquilo que sabem/sentem/desejam em diálogo com aquilo que lhes é supostamente imposto.

A ideia de que o livro seja elaborado como um manual que guia a prática docente também se efetiva quando são apresentados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Seguindo o edital, no Anexo III denominado Crité-

rio e Avaliação das obras, cinco áreas precisam estar presentes na elaboração dos livros, são elas:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpos, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Oralidade e escrita;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Embora a primeira infância seja um período a ser vivido pela criança enquanto sujeito completo e não “alguém que virá a ser”, a educação infantil deve proporcionar a base, em termos de desenvolvimento, para que as crianças alcancem seu potencial. Assim, a prática educativa nesta etapa deve ser dotada de intencionalidade pedagógica e deve ser guiada pelas melhores evidências no campo do desenvolvimento infantil (BRASIL, 2017, p. 27).

A BNCC apresenta na seção Campos de Experiências as mesmas áreas do conhecimento a serem desenvolvidas, permitindo inferir que os livros que não a tomaram por base, não foram selecionados. Seria esta uma justificativa para que apenas quatro livros tenham sido aprovados e fizessem parte do acervo que chegou até as escolas para a escolha dos professores? Que discursos pautariam os livros que não atenderam aos critérios desse edital?

Para Foucault (1996, p. 31)

O enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar.

A equidade de direitos por uma educação de qualidade não só para a etapa da EI é uma luta travada durante anos, mas ao que parece, ao invés de reconhecer a diversidade presente nos espaços de aprendizagem da educação infantil temos uma tentativa de instaurar uma educação unificada, com pensamento comum a todos. Diante disso, questionamos sobre as diferenças e se de fato as crianças precisam de uma base comum?

Como dizia Manuel de Barros “repetir, repetir – até ficar diferente é um dom do estilo”, por mais que pesquisadores e teóricos da atualidade defendam que, embora a EI seja a primeira etapa da educação básica e que ela não tem por

finalidade preparar a criança para o ensino fundamental, o *Edital Convocação 01/2017* preconiza que:

[...] caberá a essas obras contribuir significativamente para que, ao final desta etapa, as crianças tenham alcançado as **aprendizagens esperadas** em cada campo de experiências (descritas no Anexo III-A) para que tenham condições favoráveis de ingresso no ensino fundamental. (BRASIL, 2017, p. 27).

Segundo Silva (2018), foram anos de estudos, pesquisa e dedicação para que a Educação Infantil passasse a ser vista como uma etapa que têm objetivos e características distintas, indo além da preparação para a etapa seguinte. Parece-nos que o fragmento acima aponta para o que está preconizado na BNCC na seção Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, onde o texto legal procura falar das especificidades de cada etapa, sempre lembrando que as crianças da educação infantil são futuros alunos do ensino fundamental, lembrado da necessidade de estarem prontos para esta nova etapa.

O Edital Convocação 01/2017 também apresenta a ideia de que a criança ao longo da educação infantil, vai deixando de ser criança para se tornar “estudantes”, como se por um momento, deixassem de ser crianças para que consigam avançar para o ensino fundamental e a concepção que o professor precisa de um manual com passo a passo do que fazer.

favorecendo que os estudantes possam estabelecer julgamentos, tomar decisões e atuar criticamente frente às questões colocadas pela sociedade, ciência, tecnologia, cultura e economia (BRASIL, 2017, p. 28).

Essa ideia é questionada pela maioria dos estudiosos e pesquisadores da área da EI. Barbosa (2007, p. 1065) identifica que:

Atualmente, esta visão ampliada de identidades sociais e pessoais, permanentemente construídas, vem sendo aceita por muitos autores que procuram compreender a infância não como uma noção unitária, mas como uma experiência social e pessoal, ativamente construída e permanentemente ressignificada.

As DCNEI apontam como a EI deveria perceber a criança e suas aprendizagens:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12).

As crianças têm suas próprias relações sociais, aprendem de forma individual e coletiva. A diversidade de pensamentos e culturas pode ser presenciada nos temas contemporâneos e na valorização do currículo local, comunitário, regional, onde cada instituição poderá ter liberdade de contemplar o que é preciso, partindo do processo da construção do conhecimento infantil.

A possibilidade de interpretar as teorias como discursos não nos dá um olhar privilegiado sobre elas; contudo, nos permite compreendê-las não mais (ou somente) como produtos de autorias, mas como produção cultural e coletiva, contextual e histórica, a qual nos seus deslocamentos sofre os efeitos de mudanças nas práticas que a produzem. Outrossim, interpretar as teorias como discursos permite identificá-las como artefatos construtivos de práticas, comunidades e identidades sociais ou sujeitos. (TRINDADE, 2004, p. 127).

Após a análise do *Edital de Convocação 01/2017*, podemos concluir que fica evidente o olhar normativo que acompanha a organização deste documento. Por se tratar de um documento produzido para orientar a produção de materiais que serão adotados pelo governo federal, as bases legais são o cerne de sua produção. Sendo assim, entendemos que esses materiais produzem um campo de saber e poder, gerando assim *modelos* de ensino, remetendo a verdade de quem está no poder. De acordo com Foucault (1999, p. 31),

Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados, que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.

Amparadas em Foucault, destacamos que fica evidente também, que no tocante aos materiais produzidos para serem trabalhados na EI, o discurso mais presente e disseminando é o da BNCC. Documento esse, que assume um teor de regulador e preparatório, pois define o que deve e o que não deve ser aprendido pela criança.

Como produto deste edital quatro livros chegaram até as escolas do Brasil para serem escolhidos pelos professores. Para as instituições que ofertam a educação infantil na modalidade de creche, entre 0 a 3 anos e 11 meses, os seguintes títulos foram disponibilizados para análise: *Cadê? Achou! Educar, cuidar e Brincar na*

ação pedagógica da creche (PINTO, 2018) e *Práticas comentadas para inspirar formação do professor de educação Infantil* (ROSSET, 2017).

Para professoras que trabalham na pré-escola, com crianças entre 4 a 5 anos e 11 meses, os livros foram: *Pé de brincadeira* (CORDI, 2018) e *Aprender com a criança - experiência e conhecimento* (DEHEINZELIN; MONTEIRO; CASTANHO, 2018), sendo que este último atende tanto a creche quanto a pré-escola. Os livros são acompanhados de DVDs contendo o respectivo material digital que é composto de materiais gráficos, lúdicos e de avaliação.

Neste ano, o Ministério da Educação (MEC) lança editais direcionados a publicação de livros para o professor e para as crianças da educação infantil etapa pré-escolar. Logo, um artefato que subjetivava apenas a prática docente passa a influenciar de forma mais direta as atividades realizadas pelas crianças da EI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos propormos a analisar o Edital de Convocação pretendemos mapear os discursos que constituíram o produto final Livro do Professor da Educação Infantil. Mesmo sabendo que os discursos não tem uma “gênese”, um ponto inicial a partir do qual este se institui e de que este ocorre em meio a uma trama, influenciado por relações de poder presentes em uma determinada sociedade em um determinado tempo histórico, sentimos a necessidade de olhar para este artefato cultural, pois pensamos que ele estabelece as normas as quais as editoras e os autores tomam como norte para produzir seus materiais.

É possível perceber, ao analisar o documento, que o discurso da BNCC serviu de base para a forma de organização do Livro do Professor da Educação Infantil, o edital traz ao final do Anexo III o link de acesso ao texto da BNCC. O Edital e os materiais produzidos a partir de sua orientação, o Guia e Livro do Professor, solidificaram um discurso bastante questionado na atualidade, servindo como um dispositivo de efetivação do discurso da BNCC no cotidiano das salas de todo o Brasil.

Aparentemente, mais do que um material que apoia e pensa junto com as professoras seu cotidiano de trabalho, os livros que foram aprovados neste processo de seleção e que farão parte dos materiais distribuídos aos docentes servirão de suporte para a difusão do discurso sobre educação infantil presente na BNCC, sendo este, comparado a um manual de instrução envolvendo as práticas docentes para às diferentes demandas de crianças.

Consideramos então, que tomar um livro como manual que orienta práticas vai de encontro a tudo que tem sido pensado anteriormente e na atualidade no que diz respeito ao trabalho com crianças pequenas e a formação de professores para esta etapa de ensino, pois acreditamos ser impossível prever circunstâncias ou

sugerir práticas no formato de um livro em um contexto em que o inesperado está sempre presente.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S. Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas Familiares: As Socializações e a Escolarização no Entretecer destas Culturas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, nº 100 - Especial p. 1059-1083, 2007.
- BARKER, C.; GALASINSKI, D. **Cultural Studies and Discourse Analysis**. In: BARKER, C.; GALASINSKI, D. A dialogue on language and identity. London: Sage. 2001. p. 01-27.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm. Acesso em: 22/04/2019.
- BRASIL. **Edital de Convocação nº 01. PNLD, 2019-2021**. Coordenação-Geral dos Programas do Livro – CGPLI. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (PNE 2001-2010)**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 09/06/2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10/06/2020.
- BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 20/03/2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24/09/2019.
- BRASIL. MEC. **Portaria nº 30, de 15 de agosto de 2018**. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27690709_PORTARIA_N_30_DE_15_DE_AGOSTO_DE_2018.aspx. Acesso em 24/09/2019.
- BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 24/09/2019.
- BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. DCNEI. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 24/09/2019.
- CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. BNCC e Educação Infantil: quais as possibilidades? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, p. 353-366, 2015.
- CARDANO, M. A pesquisa qualitativa. In: CARDANO, M. **Manual de pesquisa qualitativa: a contribuição da teoria da argumentação**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 23 – 46.
- CAVALCANTE, R.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc. Est.**, João Pessoa, v. 24, nº 1, p. 13-18, 2014.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: UnB. 1998.

- CORDI, A. **Pé de brincadeira**. Curitiba: Ed. Positivo, 2018.
- COSTA, M V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23. p. 36-61, 2003.
- DEHEINZELIN, M. *et al.* **Aprender com a criança: Experiência e conhecimento**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2018.
- DÍAZ, M. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. *In*: SILVA, T. (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 14-29.
- ESCOSTEGUY, A. C. D. Uma introdução aos Estudos Culturais. **Revista Famecos**, Porto Alegre, nº 9, p. 87-97, 1998.
- FISCHER, R. M. B. Uma Análise Foucaultiana da TV: das Estratégias de Subjetivação na Cultura. **Cadernos de Pesquisa**, nº 144, Rio Grande do Sul, nov. 2001, p. 197-223.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 dez. 1970. São Paulo. Edições Loyola. 1996.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução Raquel Ramallete. Edição nº 20. Petrópolis, Vozes. 1999.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.
- HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Media and Cultural Regulation, da série organizada pela Open University denominada Culture, Media and Identities Educação e Realidade, Porto Alegre, nº 2, v. 22, p. 1, 1997.
- HALL, S. Cultural Studies sand the Centre: some problematics and problems. *In*: HALL, S.; *et al.* (1980) **Culture, media, language – Working papers in Cultural Studies 1972-1979**. Routledge e Centre for Contemporary Cultural Studies/University of Birmingham, London e New York. 1980.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MELIM, A. P. G.; ALMEIDA, O. A. Políticas públicas, formação de professores e práticas de alfabetização e letramento: o curso de especialização em docência na educação infantil. **Laplage em Revista- Sorocaba**. v. A, n 2, p. 133-141. 2018.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.
- OLIVEIRA, I. B. de. Currículo e Progresso de Aprendizagem Ensino: Políticas práticas Educacionais Cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 375-391, 2013.
- PINTO, A. **Cadê? Achou! Educar**, cuidar e Brincar na ação pedagógica da creche. 2018.
- ROSSET; J. M.; *et al.* **Práticas comentadas para inspirar. Formação do professor de educação infantil**. São Paulo. Ed. Brasil. 2017.
- PEREIRA, M. T. B. F. **Letramento em Livros Didáticos para a Educação Infantil: Possibilidades instauradas com textos poéticos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade São Francisco. P.23. 2015.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F. **Metodologia de Pesquisa**. Ed. Penso. Porto Alegre - RS. 2006.
- SARDAR, Z, VAN LOON, B. **Introducing cultural studies**. New York. Totem Books. p. 9.1998.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES A PARTIR DO CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS

SILVA, T. da.; TEIXEIRA, M. P. Linguagens, oralidade e cultura escrita: um olhar para a educação infantil. *In*: SARAT, M.; TROQUEZ, M. C. C.; SILVA, T. da (orgs). **Formação Docente para a Educação Infantil: Experiências em curso**. Dourados, MS: Ed da UFGD, 2018. p. 193-206.

SOUZA, S. J. KRAMER, S. Histórias de Professores. Leitura, Escrita e Pesquisa em Educação. São Paulo. Editora Ática, 2003. p. 7-12.

TEIXEIRA, L. R. M. A formação docente: as narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico. *In*: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M.; PERRELLI, M. A. S. (orgs.) **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Docência em questão: discutindo trabalho e formação. Campinas: Mercado de letras, 2012. p. 123.

TRINDADE, I. M. F. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra**. Queres ler? Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os Estudos Culturais. *In*: Costa, M. V. (org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre, Ed. UFRGS. 2000.

VEIGA-NETO, A. **Currículo, Disciplina e Interdisciplinaridade**. São Paulo: FDE Série Ideias, nº 26, 1995.

EDITAL DE CONVOCAÇÃO 002/2013 – CGPLI PNLD ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA 2014: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOB A ÉGIDE DOS ESTUDOS CULTURAIS

Lorraine Martins Gerotto

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa de governo que contou com a participação do Governo Federal, Distrito Federal, Estados e Municípios, se apresentando como um compromisso formal que tinha como objetivo direcionar esforços e recursos para alfabetizar todas as crianças até oito¹ anos de idade. Este programa teve início em 2012, por meio da Portaria n° 867, de 4 de julho de 2012, e vigorou até meados de 2018.

As ações do PNAIC apoiaram-se em quatro eixos de atuação, sendo eles: Formação continuada presencial, incentivando as discussões sobre alfabetização em uma perspectiva multidisciplinar; avaliações sistemáticas e processuais; gestão formada por quatro eixos: Comitê Gestor Nacional, a coordenação institucional em cada Estado, a Coordenação Estadual e a Coordenação Municipal; e Distribuição de materiais didáticos por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) (BRASIL, 2015).

¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016, p. 89) entende que “é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize.” Alterando assim a proposta do PNAIC que abrange também o 3º ano do ensino fundamental, não obstante, a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019) diz que da pré-escola até o final do primeiro ano a criança deve consolidar “[...] habilidades fundamentais para a alfabetização (literacia emergente), como o conhecimento de vocabulário e a consciência fonológica, bem como as habilidades adquiridas durante a alfabetização, isto é, a aquisição das habilidades de leitura (decodificação) e de escrita (codificação) (PNA, 2019, p. 21).

Para cumprir seus objetivos um dos recursos do PNAIC foi o acervo complementar de literatura infantil, distribuído para as salas dos três primeiros anos do ensino fundamental das escolas públicas que aderiram ao compromisso do programa. O referido acervo é composto de 35 obras literárias e abrange os seguintes gêneros textuais: textos em verso, textos em prosa e livros ilustrados e/ou livros de imagens. Foram elaborados dois modelos de acervos para cada turma dos três primeiros anos do ensino fundamental, mas cada uma das delas recebeu um único modelo para uso exclusivo em sala de aula.

De acordo com a página online do MEC² dedicada ao PNLD/PNAIC:

O PNLD Pnaic foi desenvolvido por meio de ação em parceria entre o FNDE e a Secretaria de Educação Básica por meio de **Edital público de convocação de detentores de direitos autorais no país com vistas à inscrição de obras literárias** que possam efetivamente contribuir com os processos de alfabetização e letramento no âmbito do PNAIC. (PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - PNLD PNAIC, 2018, s. p, grifos nossos).

O processo de formação deste acervo de literatura tem início com a abertura do *Edital de Convocação 002/2013 - CGPLI PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014*, o qual convida editores para inscrição de obras literárias, destinadas as salas dos três primeiros anos do ensino fundamental. A elaboração deste acervo é uma ação desenvolvida em colaboração com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Secretária de Educação Básica (SEB), buscando contribuir com o processo de alfabetização e letramento na perspectiva do PNAIC e compõe um dos quatros eixos de atuação do programa.

As obras inscritas por meio do *Edital de Convocação 002/2013 - CGPLI PNLD* foram avaliadas pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)³ da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com o objetivo de selecionar obras que pudessem contribuir para o processo de alfabetização e letramento. Para a seleção dos livros que compõe o acervo de literatura foram usados cinco critérios: qualidade textual, qualidade temática, qualidade gráfica, qualidade estética e livros que representassem níveis diferentes de dificuldade aos alunos (BRASIL, 2015).

2 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>>. Acesso em 31 de outubro de 2020.

3 De acordo com sua página online o CEALE é um órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do

À vista disso, este artigo tem como objetivo a análise dos discursos que integram *Edital de Convocação 002/2013 – Coordenação-Geral dos Programas do Livro (CGPLI) PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014*, que convoca editoras para o processo de seleção de obras de literatura infantil, que irão compor o acervo de livros destinados aos três primeiros anos do ensino fundamental, entregues no ano de 2015. Apesar do edital trazer especificações para a inscrição de obras e de editoras, essa análise ficará restrita aos discursos que marcam o que deve constar nas obras.

A PLURALIDADE DOS ESTUDOS CULTURAIS

Definir os Estudos Culturais (EC) de uma maneira clara e precisa é uma árdua tarefa, pois este não pode ser reduzido a um pluralismo simplista, os EC se concentram na análise da cultura e esta, por sua vez, é dinâmica e independente, exigindo rigor metodológico. Esse campo de investigação surge em meio a movimentações sociais de minorias, em busca de oportunidades democráticas, e desde então, se configura como um espaço de resistência a tradições elitistas que exaltam as diferenças entre culturas. Suas abordagens teóricas buscam expor e discutir as relações de poder que movem e organizam a sociedade, estudando a cultura sem emitir um juízo de valor, mas sempre questionando o que está posto e porque está posto de determinada maneira.

Mesmo diante da complexidade de se chegar a uma definição Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 43) elencam cinco características distintas:

O primeiro é que seu objetivo é mostrar as relações entre poder e práticas culturais; expor como o poder atua para modelar estas práticas. O segundo é que desenvolve os estudos da cultura de forma a tentar captar e compreender toda a sua complexidade no interior dos contextos sociais e políticos. O terceiro é que neles a cultura sempre tem uma dupla função: ela é, ao mesmo tempo, o objeto de estudo e o local da ação e da crítica política. O quarto é que os EC tentam expor e reconciliar a divisão do conhecimento entre quem conhece e o que é conhecido. E o quinto, finalmente, refere-se ao compromisso dos EC com uma avaliação moral da sociedade moderna e com uma linha radical de ação política.

Um estudo que escolhe, ou se coloca, nesse campo teórico deve já de saída tornar problemáticas as formas de conceber o que é real, ou seja, questionar as verdades produzidas pelos discursos.

Em razão da sua interdisciplinaridade e de seu caráter que foge do tradicionalismo das disciplinas convencionais, pode-se observar a presença dos Estudos Culturais em vários campos, fazendo uso de diversos caminhos investigativos e se

ancorando em outras teorias e metodologias, como o pós-estruturalismo, a teoria pós-crítica e o pós-modernismo, propondo uma desconstrução da visão moderna de sociedade.

Os Estudos Culturais não pretendem ser uma disciplina acadêmica no sentido tradicional, com contornos nitidamente delineados, um campo de produção de discursos com fronteiras balizadas. Ao contrário, o que os tem caracterizado é serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 40).

Assim, esse campo de investigação se assemelha a uma espécie de bricolagem, um ponto de encontro onde diversas disciplinas se entrecruzam com o objetivo de analisar e apresentar os discursos que constituem/subjetivam os sujeitos, dado que os discursos não são transparentes e não estão postos apenas para descrever o mundo, estes constroem e regulam os meios pelos quais o conhecimento é legitimado.

Luke (1995) nos diz que o discurso define e posiciona os seres humanos, formando degraus de hierarquia para a categorização de pessoas, degraus que são construídos a partir de “verdades” que são aceitas e legitimadas pelo poder.

Discurso, então, consiste de declarações e palavras recorrentes que atravessam entre os textos (Foucault, 1972). Estes, juntos marcam sistemas identificáveis de significado e campos de conhecimento e crenças (Kress, 1989b) que, por sua vez, estão ligados às formas de saber, acreditar e categorizar o mundo e modos de ação. (Gree, 1990) (LUKE, 1995, p. 12).

A principal função do discurso é estabelecer uma verdade, ou não, que é dita tantas vezes que se torna naturalizada, “[...] na medida em que sua repetida enunciação pode acabar produzindo o ‘fato’[...]” (SILVA, 2012, p. 64). Em resumo, o poder constitui o saber, o saber constitui o discurso, o discurso constitui o sujeito, “isso equivale a dizer que as práticas discursivas moldam as maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (BUJES, 2001, p. 24). A definição de sujeito explorada por Luke (1995) traz a construção do sujeito como um artefato produzido historicamente, se adaptando a fins sociais.

[...] o próprio conceito de “sujeito” é uma construção histórica relativamente recente do discurso que serve a propósitos políti-

cos e governamentais particulares, embora em um outro momento o discurso nos constrói e nos posiciona como sujeitos através de nossas trajetórias de vida. (LUKE, 1195, p. 06).

O sujeito então, é um indivíduo cuja identidade é formada pelas representações e suas subjetividades, que são geradas por meio do discurso, que se estabelece pela palavra lançada ao sujeito, construindo significados. A subjetividade é a forma como o sujeito se relaciona com o mundo social, como ele é representado, suas interações com o outro e as diversas mídias. De acordo com Luke (1995, p. 03) “Em termos de representação/subjetividade, eles [os textos e símbolos] envolvem como alguém está sendo nomeado, posicionado, desejado e descrito em linguagens, textos e termos de referência”, dessa maneira a subjetividade passa a ser vista como uma produção discursiva, sendo o sujeito constituído pelo discurso, por meio do qual se compreende o mundo.

Como dito anteriormente, o objetivo dessa investigação é analisar os discursos que compõe o edital, assim sendo, esse objeto será analisado como um artefato cultural. Estudar fontes de pesquisa como artefato cultural é ver através de uma lente questionadora quais identidades e representações esses artefatos estão construindo, já que estes são representantes da cultura social para a formação do sujeito, ou seja, cristalizam o discurso vigente da época de sua elaboração.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Para que exista a produção de conhecimento é necessária organização. Na pesquisa científica quem orienta essa organização é a metodologia, o campo de estudos encarregado dos métodos das diferentes ciências, ou seja, o estudo dos caminhos utilizados para se chegar a um determinado fim.

Essa análise se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, possibilitando uma profunda interpretação dos aspectos subjetivos dos dados a serem analisados. Esse tipo de pesquisa é congruente ao se analisar os discursos presentes no *Edital de Convocação 002/2013*, já que tais dados não podem ser mensurados quantitativamente.

De acordo com Sampieri, Callado e Lucio (2013, p. 33):

O enfoque qualitativo também se guia por áreas ou temas significativos de pesquisa. No entanto, ao contrário da maioria dos estudos quantitativos, em que a clareza sobre as perguntas de pesquisa e as hipóteses devem vir antes da coleta e da análise dos dados, nos estudos qualitativos é possível desenvolver perguntas e hipóteses antes, durante e depois da coleta e da análise dos dados.

Por ter como fonte de dados um documento oficial, essa pesquisa se define como uma análise documental, fazendo uso de uma fonte primária que não passou por nenhum tratamento científico. Dentro da pesquisa qualitativa, a análise documental comporta-se buscando aspectos novos para a investigação, contemplando objetos que muitas vezes são desconsiderados, lançando um olhar atento em busca de respostas ou enunciando mais questões.

Fundamentando-se na definição de documento de Cellard (2008, p. 297):

O “documento” em questão, aqui, consiste em todo texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel. Mais precisamente consideramos as fontes primárias ou secundárias, que, por definição são exploradas – e não criadas – no contexto de um procedimento de pesquisa.

O documento escrito é para o pesquisador uma fonte preciosa de informações, mas para extrair informações pertinentes é necessário desconstruir, reconstruir o texto e realizar repetidas leituras para então produzir uma interpretação.

Com o propósito de identificar quais discursos integram o *Edital de Convocação 002/2013 - CGPLI PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014* e considerando a flexibilidade dos Estudos Culturais em relação a bricolagem de métodos, os dados obtidos serão apreciados por meio da análise do discurso integrados a análise textual.

De acordo com a definição de Gill (2008, p. 244): “Análise de discurso é o nome dado a uma variedade de diferentes enfoques no estudo de textos, desenvolvida a partir de diferentes tradições teóricas e diversos tratamentos em diferentes disciplinas”. O termo discurso é empregado para todas as formas de fala, não existindo uma única análise de discurso. O ponto de encontro entre todas as variedades da análise de discurso está no fato de nenhuma delas tomarem a linguagem como neutra, dentro desta concepção a linguagem é uma construção histórica, sendo a análise do discurso uma prática social (GILL, 2008).

A função da análise do discurso nesse contexto é analisar as relações de poder e questionar as verdades que estão naturalizadas.

Nesse sentido, a análise de discurso é mais aberta que as outras práticas de pesquisa, que invariavelmente apresentam os dados “pré-teorizados” ou, como na pesquisa etnográfica, nos pedem para fazer observações e interpretações baseadas na confiança. (GILL, 2008, p. 265).

Fazendo uso de analogia, a análise do discurso é como descer um rio caudaloso em um pequeno barco, cuidadosamente examinando todos os movimentos

do rio, sem realizar viradas bruscas. Nesse contexto, a análise do discurso exige o rigor de se estar atento ao que é dito e exposto e aos silêncios e silenciados, com a finalidade de produzir um sentido através da análise de fragmentos.

A análise textual apresentada por Moraes (2003) é comumente utilizada integrada a outras análises, nessa pesquisa será integrada a análise do discurso, “a análise textual discursiva tem se mostrado especialmente útil nos estudos em que as abordagens de análise solicitam encaminhamentos que se localizam entre soluções propostas pela análise de conteúdo e a análise de discurso” (MORAES, 2003, p. 192), o uso da análise textual possibilita a formação de novas compreensões a partir das teorias nas quais o pesquisador está mergulhado, contudo, essa nova compreensão só pode ser atingida por meio da interpretação e produção de argumentos.

Moraes (2003, p. 192) define a análise textual da seguinte maneira:

[...] análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada.

Ao examinar os processos da análise textual Moraes (2003) a compara com uma tempestade de luz que se origina em meio ao caos e desordem, gerando assim novas compreensões no processo analítico, essa abordagem tem como base a organização de seus argumentos em quatro focos. A *desmontagem dos textos* buscando atingir suas menores unidades; o *estabelecimento de relações* mais complexas entre as menores unidades do texto; a *captação do novo emergente* e a *auto-organização* advinda da junção dos estágios anteriores.

Fora desse ciclo de análise, composto por elementos em certa medida planejados, o último foco da análise, *auto-organização*, gera resultados finais que não podem ser previstos. Nessa perspectiva da análise textual toda leitura é uma interpretação, carregando diversos significados que podem ser construídos a partir de um mesmo texto, essas leituras diversas surgem em função da intenção do autor do texto e do contexto em que está inserido o leitor.

O EDITAL COMO MECANISMO DE DISCIPLINAMENTO

De acordo com os estudos de Bujes (2005), a temática da infância está em crescente desenvolvimento no cenário brasileiro, as crianças que antes se encontravam invisibilizadas hoje são o centro de debates, formando um “[...] coro de vozes

que se ergue para falar das crianças e de sua educação” (BUJES, 2005, p. 180). Esse destaque dado a infância vem de um movimento no qual o conceito de infância foi construído historicamente e socialmente, tendo em vista que lentamente as famílias foram se afeiçoando a seus filhos, valorizando cada vez mais a etapa da infância, até se tornar essencial que a criança chegue à vida adulta.

A forma como a infância é representada passou por uma complexa evolução, por volta do século XVI o adulto em miniatura desaparece, a criança conquista o seu lugar na família e a recente infância não mais aprende pela observação cotidiana sem diferenciação de tarefas entre adultos, ela é separada dos outros grupos etários e capturada para dentro de instituições, constantemente vigiadas e controladas para “[...] garantir sua transformação em cidadãos úteis e ajustados à ordem social e econômica [...]” (BUJES, 2000, p. 27), projetando padrões e valores da sociedade moderna a qual pertencem.

As crianças, nas formulações modernas, são apresentadas com característica que lhes seriam próprias, creditadas a uma suposta natureza infantil: inocentes, frágeis, imaturas, maleáveis, naturalmente boas, seres que constituem promessa de um futuro melhor para a humanidade. (BUJES, 2005, p. 190).

Inicialmente a concepção de infância tinha como principal característica a inocência, implicando que a criança seja colocada na posição de aluno, sendo necessário que seja orientada, surgindo então uma infância moderna, que se forma a partir da ideia de um ser frágil e carente de cuidados. A escola surge da necessidade de afastar a infância moderna do mundo adulto, ainda permitindo que os pais, a família moderna, vigiassem de perto os filhos.

A modernidade construiu/inventou uma infância que tem a “necessidade” de ser protegida, escolarizada e vigiada. Esse discurso de infância produz dispositivos de disciplinamento, que instituem práticas para que esses sujeitos permaneçam sendo vigiados e subjetivados, legitimando o que compõe o ambiente escolar. Assim, a infância é compreendida como uma categoria cultural e historicamente construída, “já que os termos ‘criança’ e ‘infância’ são usados de formas diversas em diferentes épocas e lugares, condicionados a questões culturais, filosóficas, econômicas e, até, religiosas” (SILVEIRA, QUADROS, 2015, p. 175), ou seja, o que significa infância e criança é modificado no decorrer do tempo, de acordo com a soberania de quem fala e segundo a classe social dos que formulam os discursos e dos que são objetos de fala.

A vista disso, o objeto dessa análise não foge a essa perspectiva, apresentando mecanismos de seleção para a entrada e permanência de artefatos culturais em

salas de aula. De acordo com Veiga-Neto (2007), o objetivo final da ação disciplinar, é “fabricar corpos dóceis”, essa fabricação acontece através de uma rede disciplinar transformando-nos em sujeitos nessa mesma rede.

Nessa conjuntura, a escola foi concebida como uma maquinaria para fabricação desses corpos dóceis “na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis” (VEIGA-NETO, 2007, p. 71). A ação disciplinar atua na esfera do corpo e do saber, ao ponto que todos compreendemos “o que é ser e como se deve ser disciplinado” (VEIGA-NETO, 2007, p. 71). Bujes (2001) destaca que à medida que os corpos infantis são vistos pelas ciências humanas, se tornam domínio de ação governamental e passíveis de intervenções, dentre essas intervenções está o disciplinamento.

Desse modo, o edital age como um mecanismo de disciplinamento ao estabelecer pré-requisitos específicos para seleção de obras, que legitimam uma verdade, reunindo-se a outros discursos para assim cercar e definir o que é “adequado” estar em sala com o objetivo de marcar nas e para as crianças determinadas disposições sociais. Normatizando a forma de inscrição de editoras, caracterização das obras, composição dos acervos, condições de participação de editoras, avaliação e seleção das obras.

EDITAL DE CONVOCAÇÃO PNLD/PNAIC: A CONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS

Após apreciação do edital como um todo, selecionamos para análise as seções 1. *Do objeto*; 3. *Da caracterização da obra*; 7. *Da avaliação e seleção das obras*; 10. *Do processo de aquisição, produção e entrega e Anexo II critérios de avaliação e seleção*. No referido artefato, identificamos a presença de alguns discursos que permeiam o edital e que serão abordados nesta análise. São eles: discurso científico, discurso renovador da leitura, discurso do letramento e discurso do politicamente correto.

O estudo tem início com o discurso científico, seguindo pelos discursos elencados anteriormente. Primeiro será apresentada a conceitualização do discurso em questão, subsequentemente ao exemplo de cada discurso abordado.

De acordo com Bujes (2001), o discurso científico revela as relações entre a produção de verdades e o poder, o que tornou esse discurso dominante na sociedade ocidental e que marcou a modernidade.

Devido ao efeito de certeza produzido por suas verdades, podemos entender que o discurso científico é uma das condições de possibilidade para a emergência da sociedade moderna, consti-

tuindo-se também como baliza que lhe dá sustentação, pois, com essas verdades, esse discurso coloca uma determinada ordem no mundo em que vivemos, tornando-o conhecido e previsível. (SCHWANTES, HENNING, RIBEIRO, 2016, p. 810).

No contexto da modernidade, a ciência enuncia e também responde questões levantadas pelo homem, tornando o saber científico um jogo de legitimação, assim esse discurso produz verdades legitimadas pelo método científico, determinando o que pode ou não ser considerado ciência.

Isto posto, o edital faz uso do referido discurso no item 7. *Da avaliação e seleção das obras*, indicando que as obras passarão por uma avaliação a ser executada por instituições públicas de ensino superior.

7.2.1. A avaliação pedagógica das obras será realizada por **instituições públicas de educação superior**, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação e com as especificações e critérios fixados nos itens 1 e 3 e no Anexo II deste edital (BRASIL, 2013, p. 06, grifos nossos).

O discurso científico legitimado no edital, por meio de avaliação pedagógica, é um dispositivo de controle, agora feito pelos especialistas da área; é a voz da ciência sendo introduzida no processo.

A avaliação das obras tem como guia o discurso científico, evidenciando que as obras que não atenderem aos critérios estabelecidos nos itens *1. Do objeto*; *3. Da caracterização da obra*; *10. Do processo de aquisição, produção e entrega e Anexo II critérios de avaliação e seleção* serão excluídas; porém, outros discursos também influenciam nas escolhas, entre eles o discurso renovador da leitura.

O discurso renovador da leitura (SILVEIRA, 1998), tem como pressuposto básico a relação “prazer-interesse-leitura-hábito-gosto”, salientando que, a formação do sujeito leitor acontece ao longo de toda a sua vida.

Esse discurso que doravante chamaremos de “*discurso renovador da leitura na escola*”, emanou primordialmente das esferas acadêmicas, espalhando-se por documentos oficiais, recomendações curriculares, revistas de divulgação pedagógica e mídia, e passou a constituir uma arquitetura de representações de professor, aluno, leitura e escola diretamente implicadas em si. (SILVEIRA, 1998, p. 106).

De acordo com Silveira (1998), a leitura relacionada a um ato de prazer teve início no Brasil, nos anos 80, dessa maneira, surgem novos discursos para a formação do sujeito leitor, mediante o incentivo à leitura, liberdade para escolher o que e quando ler e a valorização da produção textual, estimulando o aluno a ser autor e leitor crítico.

Conforme Silva (2007), no Brasil Colônia a leitura antecedia a escrita, com redução do preço do papel, a leitura e a escrita passam a ser ensinadas simultaneamente. A leitura, em voz alta, é valorizada nos anos 1900 e com a Escola-Nova, a leitura silenciosa. Nos anos de 1970, são criados cursos especializados para a formação do professor, iniciando um novo olhar sobre o trabalho com a leitura e escrita. Na década de 1980, as discussões sobre como trabalhar o texto, em sala de aula, foram ampliadas.

Silva, (2012) destaca, a obra de João Wanderley Geraldi (1984)⁴ como “[...] pioneiro, incluindo em suas propostas e reflexões, o ensino, desde o primeiro ano, da leitura e da escrita e sua abordagem do ponto de vista do interacionismo linguístico” (SILVA, 2007, p 39), sendo essa obra um marco no ensino, dando destaque a interlocução como espaço para a produção de sujeitos, a partir dessa produção, vários mecanismos foram criados para que o texto não seja apenas um instrumento para o ensino da língua, mas sim, que ele se torne parte das práticas pedagógicas.

O prazer de ler passa a ser visto como fundamental para que haja uma recuperação da leitura no contexto escolar e, para isso, são criadas estratégias, como diversificação dos materiais de leitura em sala de aula, socialização das leituras, busca de livros que se diferenciem do caráter já estereotipado de alguns livros infantis e atividades de leitura – ler para trabalhar com a gramática ou interpretação de texto. (SILVA, 2012, p. 116).

Segundo este discurso a criança que desenvolve o prazer pela leitura terá mais sucesso escolar e social, pois um bom leitor se tornará um bom autor – devido a criatividade e a imaginação que a leitura permite fluir –, um bom orador, um sujeito crítico que constrói argumentos sólidos, – “mais inteligente” – e munido destas características terá maior sucesso nos estudos e futuramente em sua vida adulta, uma vez que, essas habilidades podem permitir que este tenha um bom emprego e condições econômicas diferenciadas.

O documento analisado corrobora com o discurso renovador da leitura, ao afirmar no item *Anexo II Critérios de avaliação e seleção*:

Daí a importância de possibilitar um rico e intenso contato com livros literários logo ao entrar na escola, fase em que a maioria das crianças tem seu primeiro contato com o mundo da escrita e do livro. Além disso, a literatura proporciona à criança a vivência de outros espaços e outros tempos, de contextos culturais e sociais que desconhece, e assim amplia sua visão de mundo, contribuindo para seu amadurecimento social e emocional (BRASIL, 2013, p. 17).

4 GERALDI, João Wanderley. Práticas de leitura de textos na escola. In: **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: ASSO-EST, 1984. P. 77-92.

O discurso renovador da leitura (SILVEIRA, 1998), é marcado pelo cuidado em desenvolver nos alunos o gosto/prazer pela leitura, incentivando que a leitura se transforme em um hábito cotidiano e natural para os alunos. No ambiente escolar, essa leitura não deve ser restrita aos “clássicos escolares”, nem servir como objeto de avaliação.

Novamente, o item *Anexo II Critérios de avaliação e seleção* sublinha o protagonismo dos livros no processo de alfabetização

b) obras que se destinam à leitura oral do professor, propiciando contato com textos literários mais longos e de maior complexidade, com os objetivos de introduzir as crianças na cultura literária da infância, e de desenvolver o interesse e gosto pela leitura de fruição (BRASIL, 2013, p. 17).

O discurso renovador da leitura tem como objetivo formar uma infância leitora/autora crítica e criativa. Para Silva (2007), tal objetivo é alcançado por meio do hábito de ouvir, ler, contar histórias, do acesso aos livros de histórias e o envolvimento com as práticas de leitura.

O item 3. *Da caracterização da obra*, apresenta os critérios eliminatórios de uma obra, não podendo ser pré-inscritas obras de literatura:

3.9.1. que já tenham sido adquiridas para o PNBE a partir de 2008, inclusive o PNBE Especial 2008, e para o PNLD obras complementares 2010 e 2013, ainda que os direitos autorais pertençam a outro editor e que apresentem projetos gráfico-editoriais diferentes;

3.9.2. em domínio público, originalmente escritas em Língua Portuguesa;

3.9.3. Preponderantemente didáticas, informativas, doutrinárias⁵, religiosas ou de referência (BRASIL, 2013, p. 02).

Apesar de já sabido que o ensino é laico, a presença do item 3.9.3 reafirma essa característica e ainda ressalta que não são permitidas obras preponderantemente informativas, doutrinárias, religiosas e obras de cunho didático. As obras de cunho didático são aquelas que objetivam somente ensinar a ler e ignoram o desenvolvimento do prazer pela leitura, que vai de encontro com os preceitos defendidos pelo *discurso renovador da leitura*, o aperfeiçoamento do sujeito autor, como resultado do hábito de ler e o hábito de leitura como caminho para o desenvolvimento do prazer em ler (SILVA, 2007).

Ao abordarmos o discurso renovador da leitura, nos referimos também ao discurso do letramento que transpassa toda a proposta do PNAIC. O discurso do

5 Neste item o discurso do politicamente correto também se faz presente, no entanto, trataremos sobre ele mais adiante.

letramento se faz presente no edital, ao enfatizar a preocupação de que os alunos tenham contato com diversos gêneros textuais, níveis e práticas sociais de leitura e escrita.

[...] o termo letramento, que se associa ao termo alfabetização para designar uma *aprendizagem inicial da língua escrita* entendida, não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita - do sistema alfabético e suas convenções -, mas também como, de forma abrangente, a introdução das crianças às práticas sociais da língua escrita. (SOARES, 2016, p. 27).

O discurso do letramento, assim como, o discurso renovador da leitura, carrega a hipótese de que a leitura transforma o sujeito, elevando-o a um outro *status* social, cultural e linguístico (SOARES, 1998). Vale destacar que, a proposta do PNAIC não é colocar as obras de literatura a serviço da alfabetização, mas sim desenvolver a alfabetização através da leitura de obras literárias, incentivando a prática da leitura para que faça parte do cotidiano da criança.

Ambos os discursos citados, discurso do letramento e discurso renovador da leitura, são permeados por mitos que defendem a ideia de que o sucesso na leitura e na escrita fará a criança ter melhores condições de vida, fazendo do sucesso escolar o passaporte para uma vida mais digna “[...] é a educação que distingue as classes elevadas das inferiores, sendo assim, o maior patrimônio que as classes distinguidas podem deixar aos seus filhos são: virtude, sabedoria, boas maneiras e instrução” (BUJES, 2001, p. 45), qualidades que constituem o sujeito infantil moderno e o elevam ao estado positivo da razão para que seja sujeito de sua própria história.

Ao caracterizar as obras, levando em consideração o contexto sociocultural das crianças, é considerado adequado pelo edital obras que apresentem diferentes cenários culturais, ambientais e históricos, englobando, dessa maneira, o discurso do politicamente correto.

Para contextualizar o surgimento da expressão politicamente correto será utilizado Gruda (2014), que não tem a intenção de recuperar as raízes históricas da expressão, mas apenas ilustrar a pluralidade de suas origens. De forma geral, o termo politicamente correto surgiu nos Estados Unidos, nos movimentos da Nova Esquerda, na tentativa de promover os direitos humanos. Uma das possíveis origens, que é totalmente contrária para a expressão, foi que teria surgido, entre os “[...] conservadores para desclassificar estes comportamentos de preocupação com as diferenças” (GRUDA, 2014, p. 149). Existe ainda a possibilidade da expressão ter surgido nos movimentos sociais, nos anos 1960, sendo institucionalizado na década de 90, ou até mesmo, ser um fenômeno advindo dos regimes comunistas “os par-

tidos comunistas e seus principais dirigentes pretendiam de algum modo ‘limpar’ a linguagem com a finalidade de que não mais ofendesse ou humilhasse os diversos grupos sociais” (GRUDA, 2014, p. 149).

Conforme Gruda (2014) elucida, o termo politicamente correto solidificou-se na segunda metade do século XX, como uma forma de caracterizar certo modo de agir. O uso frequente dessa expressão fez com que ela fosse incorporada ao vocabulário cotidiano, sua ascensão apresenta uma pluralidade de origens, transformando-se em discurso à medida que propaga sentidos, se conecta a contextos sociais e culturais, “[...] por conta do **politicamente correto** ser dialeticamente produto e produtor das realidades sociais e subjetivas, reforçamos a impossibilidade de ser aprisionado como detentor de um único sentido possível” (GRUDA, 2014, p. 150).

Dentro dessa perspectiva, o *Anexo II Critérios de avaliação e seleção* destaca que, os temas das obras devem estar alinhados aos interesses das crianças, não sendo consideradas adequadas obras com preconceitos e estereótipos que buscam doutrinar por meio da moral.

Os temas das obras devem responder aos interesses e às expectativas de crianças de 6, 7 e 8 anos de idade, e motivar para a leitura literária. São inadequadas obras com fins didatizantes, em que os textos se revelam artificialmente construídos visando apenas objetivos imediatistas do ensinar a ler.⁶ Não são também consideradas adequadas obras com fins moralizantes, com preconceitos, estereótipos ou discriminação de qualquer natureza. Na composição dos acervos, serão considerados os diferentes contextos socioeconômicos, culturais, ambientais e históricos que constituem a sociedade brasileira (BRASIL, 2013, p. 08).

O discurso do politicamente correto tem por pretensão normatizações na esfera pública (GRUDA, 2014), visando a construção de relações sociais mais igualitárias, proteger as minorias e o multiculturalismo das opressões sofridas por meio da linguagem, mas que não se encerram nesta, uma vez que, todo um entorno social passa por uma reconfiguração a partir dela.

10.3.2. As obras em quaisquer das categorias definidas no **subitem 3.2** deste edital deverão conter na primeira capa os selos do programa fornecidos pelo FNDE e o selo de certificação de origem florestal e de cadeia de custódia, conforme **subitem 10.3.5** (BRASIL, 2013, p. 08).

O discurso do politicamente correto se destaca no edital, emergindo em tempos de inclusão escolar, preservação ambiental e de modificações na estrutura familiar e perpassa a literatura infantil, assim como, outros artefatos culturais.

6 Aqui o discurso renovador da leitura e o discurso do letramento, já analisados acima, também se fazem presentes.

Podemos perceber que, esse discurso corrobora também com o discurso renovador da leitura, não considerando adequadas obras de cunho didático, ou aquelas elaboradas pretensiosamente, com o único objetivo de ensinar a ler.

3.9.3. preponderantemente didáticas, informativas, doutrinárias, religiosas ou de referência (BRASIL, 2013, p. 02).

Conscientes de que, esse fragmento já fora, anteriormente citado, fazemos uso desse novamente, para enfatizar qual infância está sendo formada, por meio da seleção de livros para adentrarem as salas de aula; e destacamos, a presença do discurso renovador da leitura, e também do discurso do letramento, na política do PNAIC para a formação de crianças que leem de forma prazerosa e tem a presença do livro, em sua rotina escolar.

Apresentados os discursos que integram o *Edital de Convocação 002/2013 – CGPLI PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014*, esta análise retorna ao item 3. *Da caracterização da obra*, que segue com a caracterização, determinando o que cada etapa de ensino poder ler:

3.2.1. Categoria 1: obras voltadas para os alunos matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental.

3.2.1.1. Textos em verso – tais como quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema, adivinha;

3.2.1.2. Textos em prosa – tais como clássicos da literatura infantil, pequenas narrativas, textos de tradição popular, fábulas, lendas e mitos;

3.2.1.3. Livros ilustrados e/ou livros de imagens para crianças.

3.2.2. Categoria 2: obras voltadas para os alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental;

3.2.2.1. Textos em verso – tais como poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha;

3.2.2.2. Textos em prosa – tais como contos, clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, textos da tradição popular, fábulas, lendas e mitos.

3.2.2.3. Livros ilustrados e/ou livros de imagens para crianças e histórias em quadrinhos.

3.2.3. Categoria 3: obras voltadas para os alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental:

3.2.3.1. Textos em verso – tais como poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha;

3.2.3.2. Textos em prosa – tais como pequenas narrativas, novela, conto, crônica, teatro, clássicos da literatura infantil, textos da tradição popular;

3.2.3.3. livros ilustrados e/ou livros de imagens para crianças e histórias em quadrinhos (BRASIL, 2013, p. 01-02).

Em comparação com as categorias 2 e 3, na categoria 1, não são permitidas as seguintes obras: contos, pequenas histórias, histórias em quadrinho, novelas, crônica, teatro. Em comparação com as categorias 1 e 3, na categoria 2, não são permitidas as seguintes obras: pequenas narrativas, novela, crônica, teatro. Em comparação com as categorias 1 e 2, na categoria 3, não são permitidas as seguintes obras: pequenas histórias, fábulas, lendas, mitos.

Observa-se, assim, que a escola ou os colégios têm como função não só pensar o ensino e o aprender a aritmética, leitura ou caligrafia. Eles tratam, de produzir corpos, preparar homens para a sociedade, aperfeiçoá-los física, moral e intelectualmente. Isto só será possível por meio de um disciplinamento e um regulamento fundado na ordem. (DORNELLES, 2005, p. 64).

Ao detalhar quais gêneros textuais são indicados para cada nível de ensino o edital delimita o que pode, ou não, estar em cada sala de aula, agindo como um dispositivo disciplinar e regulador das fases de crescimento da infância, moldando-as, de acordo com as necessidades sociais, e ao mesmo tempo, se caracterizando como uma forma de vigilância constante.

Mais adiante, o edital reforça novamente a classificação para cada etapa de ensino. O item *Anexo II Critérios de avaliação e seleção* enfatiza que as obras devem estar em acordo com o nível de alfabetização e letramento dos alunos.

a) obras com níveis de complexidade léxica e sintática adequados a crianças em fase inicial de alfabetização e letramento, atendendo a alunos do 1º ano em fase inicial de aprendizagem do sistema alfabético de escrita e de letramento, e a alunos dos 2º e 3º anos, em fase de aquisição de autonomia de leitura e escrita (BRASIL, 2013, p. 17).

Para Dornelles (2005), é por via da vigilância que as crianças são individualizadas, e se tornam “objeto de um aparelho documental e conseqüentemente, alvos do exercício de poder” (DORNELLES, 2005, p. 65), com seus sucessos, fracassos e ações passadas registradas, ou seja, com suas vidas capturadas.

Essas etapas são criadas seguindo estudos do desenvolvimento da criança, estando ancoradas, portando em **verdades científicas** que acabam por influenciar a forma de organização não só das instituições escolares, como também de empresas especializadas em desenvolver materiais para esses alunos e professores, filhos e pais, além de avós e amigos, entre outros adultos e crianças que adquirem estes materiais, acabando por definir o que é trabalhado em cada etapa do desenvolvimento infantil. (SILVA, 2007, p. 75-76, grifos nossos).

Ao indicar o que cada etapa de ensino pode ter acesso, o edital também influência no que as editoras irão produzir, o que as crianças dentro e fora do circuito de distribuição dos acervos de literatura irão consumir; já que, essas obras são legitimadas pelo órgão máximo da educação, o MEC, fazendo com que o mercado entre em sintonia com as políticas públicas.

Apresentados os discursos que compõe o *Edital de Convocação 002/2013*, vale destacar um critério de exclusão, que não está presente nos discursos analisados.

Um dos critérios de exclusão do edital é a chamada aceitar somente editoras e não os autores a inscreverem suas obras para seleção. Somente o editor pode submeter uma obra para a seleção, formando uma rede de controle, uma vez que para uma obra ser inscrita, ela primeiro tem que ser aceita por um editor e por uma editora.

Apesar de todo cerceamento promovido pelo edital, o processo de escolha não é público, somente o resultado final é divulgado, os motivos pelos quais determinado exemplar foi escolhido em detrimento de outro são informados somente mediante solicitação da editora.

7.3.2. A solicitação dos pareceres referentes à análise das obras não selecionadas poderá ser feita pelo editor após 30 (trinta) dias da divulgação do resultado, mediante requisição formal à Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC (BRASIL, 2013, p. 06).

O fato da lista de obras inscritas e não selecionadas não tornar-se pública, impossibilita ouvir as vozes dos silenciados, dos excluídos e dos não selecionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhando em direção a um desfecho, no decorrer da análise do edital foi possível observar que os discursos não falam só, eles se complementam, contornando nitidamente o que é adequado estar em sala de aula. As crianças e as infâncias são resultado de um processo de construção social, ou seja, são produzidas pelos discursos que se enunciam sobre elas, devido a isso, a produção do discurso da criança alfabetizada leitora tem seu início com o *Edital de Convocação 002/2013 – CGPLI PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014*, que apresenta normas a serem seguidas pelas editoras que desejassem ter seus livros no acervo de literatura do PNAIC.

De acordo com Veiga-Neto (2007) ao discorrer sobre a relação de Foucault e a educação, há dois elementos de estratificação, o enunciável e o visível. O enunciável são formações discursivas e o visível são formações não discursivas; nesse contexto, o saber é interpretado como um enunciado visível. Havendo prioridade do enunciável, em relação ao visível, ao passo “que o visível se deixa determinar (citar, descrever) parcialmente pelo enunciável” (VEIGA-NETO, 2007, p. 128). Nesse sentido, o edital analisado da visibilidade a alguns discursos.

Mas as visibilidades não “estavam sempre lá” à nossa disposição; as visibilidades se criam quando colocamos nossa luz sobre elas. Por outro lado, não temos todo o controle para colocar essa luz, ou seja, “não se pode pensar qualquer coisa em qualquer momento e lugar”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 128).

Os discursos evidenciados no edital produzem uma verdade sobre o que é ser criança, apoiando-se em um suporte institucional, novos saberes são aplicados e reforçados na sociedade. Contudo, não há um significado final ou verdadeiro, os significados e as verdades são construídos e negociados nas arenas de poder, e ao circularem produzem identidades e representações, definindo o que pode ser dito, quando pode ser dito e por quem pode ser dito.

Após análise do *Edital de Convocação 002/2013 – CGPLI PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014*, podemos concluir que, assim como, apresentado no início do texto, quatro discursos integram o mesmo: o discurso científico, o discurso renovador da leitura, o discurso do letramento e o discurso do politicamente correto.

A combinação desses discursos busca formar uma criança que leia por prazer, a infância alfabetizada leitora, possuindo livre acesso a uma multiplicidade de obras de literatura infantil e que encontre na leitura prazerosa caminhos para o letramento. A infância formada por esses livros terá acesso a diferentes realidades e culturas, gêneros textuais e será introduzida na cultura literária, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. BRASIL. **Edital de convocação 002/2013 – CGPLI PNLD Alfabetização na Idade Certa 2014**. Brasília: SEB, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Literatura na hora certa: guia 3: 3º ano do ensino fundamental: PNLD/PNAIC: alfabetização na idade certa 2015**. Ministério da Educação Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012**. Brasília: 2017. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: 08 de set. de 2019.
- BUJES, M. I. E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 25-44, 2000.
- BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BUJES, M. I. E. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. *In*: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (org). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar fronteiras**. Rio de Janeiro: P&A, 2005. p. 179-197.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, 2003.
- DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam, da criança da rua a criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GRUDA, M. P. P. O controverso discurso do politicamente correto: algumas considerações e desdobramento. **Revista Brasileira de Psicologia**, Salvador, 01(02), p. 148 -163, 2014.

LUKE, A. Text and Discourse in Education: an introduction to critical discourse analysis. *In: Review of Research in Education*. Chicago, p. 03-48, 1995.

SCHWANTES, L.; HENNING, P. C.; RIBEIRO, P. R. C. R. O discurso pedagógico da ciência em operação na Rede Nacional de Educação e Ciência: Novos Talentos da Rede Pública (RNEC/NT). *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 22, n. 3, p. 809-828, 2016.

SILVEIRA, R. M. H. Leitura, literatura e currículo. *In: COSTA, M. V. (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 105-128.

SILVA, T. da. **O “discurso renovador da leitura” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares**. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVA, T. da. **Os “novos” discursos sobre alfabetização em análise: os livros de 1º ano do ensino fundamental de nove anos do programa nacional do livro didático (PNLD 2010)**. 2012. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVEIRA, R. M. H. Leitura, literatura e currículo. *In: COSTA, M. V. (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 105-128.

SILVEIRA, R. M. H.; QUADROS, M. C. de. Crianças que sofrem: representações da infância em livros distribuídos pelo PNBE. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 46, p. 175-196, 2015.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1998.

SOARES, M. Alfabetização: o método em questão. *In: SOARES, M. Alfabetização, a questão dos métodos*. São Paulo: Editora Contexto, 2016. p. 15-53.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

ANA PAULA DINIZ

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Povos e Comunidades Tradicionais na Pan-Amazônia - NEPEPAM/UFAM. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (2018). Atuou como professora colaboradora do Curso de Licenciatura Intercultural da Faculdade de Educação FACED/UFAM, nas disciplinas de Política e Organização da Educação Básica e Repensando o Projeto Político-Pedagógico Indígena. Atualmente desenvolve atividades de assessoria ao Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas – FOREEIA.

E-mail: pauladinizfernandes@gmail.com

ANDRÉIA NUNES MILITÃO

Doutora em Educação pela UNESP/Presidente Prudente. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD) e docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF). Pesquisadora e parecerista Ad Hoc vinculada ao Grupo de Trabalho (GT 8) Formação de Professores da ANPed Nacional e vice-presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

E-mail: andreiamilitao@ufgd.edu.br / andreiamilitao@uems.br

BEATRIZ DOS SANTOS LANDA

Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS. Pós-doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. Docente do Curso de Pedagogia, Biologia e do Mestrado Profissional em Ensino de História/ProfHistória da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS. Docente do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, Brasil. Pesquisadora Associada do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE/UEMS). Coordenadora do Programa Rede de Saberes.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8837968624971224>.

E-mail: bialanda@uems.br

DIANA AGUIAR SALOMÃO

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Especialista em Educação Infantil e Múltiplas Linguagens pelo Centro Universitário 7 de Setembro (UNI7). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Cearense (FAC). Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza na Educação Infantil. Integrante do Grupo Gestor do Fórum de Educação Infantil do Ceará (FEIC) e do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq). Desenvolve estudos e pesquisas sobre políticas educacionais, desenvolvimento profissional docente, currículo da Educação Infantil, inovação pedagógica, docência e indução profissional.

E-mail: aguiar.salomao@aluno.uece.br

GISLAINE CRISTHIANE BERRI DE SOUSA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE- UFSC. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (2002) e mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná (2004). Foi professora substituta do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação- DTFE - da UFPR (2005-2006) lecionando em disciplinas da área da Psicologia da Educação. Atuou como docente em diferentes cursos de Psicologia de Blumenau -SC. (FURB, 2007-2010; IBES, 2006-2009; FAMEBLU, 2006-2016). Desde 2014 é psicóloga lotada na Coordenadoria Pedagógica do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus Gaspar, onde desempenha atividades de psicologia escolar e educacional.

E-mail: gislaine.berri@ifsc.edu.br

ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS

Pedagoga (UECE). Doutora em Educação Brasileira (UFC), com Estágio Pós-doutoral pela Universidade de Brasília (UNB) na área de currículo e avaliação. Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculada ao Centro de Educação (CED) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Pesquisadora e parecerista Ad Hoc vinculada ao GT 8 – Formação de Professores da ANPED. É líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq), realizando estudos sobre desenvolvimento profissional docente, inovação e docência. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2.

E-mail: isabel.sabino@uece.br

JAQUELINE DELGADO PASCHOAL

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Líder do grupo de estudos e pesquisa em Infância, Educação infantil e Formação de professores.

E-mail: jaquinedelgado@uol.com.br

JANAINA BULÇÃO DE OLIVEIRA

Pedagoga. Mestra em Educação (2021) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Infância GEINFAN. Professora de educação infantil da rede pública do município de Dourados-MS.

E-mail: janamiguel89@gmail.com

JULIANO AGAPITO

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE (2013), licenciado em Educação Física (2003) e em Pedagogia (2018). Atua como docente da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Joinville/SC e na Educação Superior no curso de Licenciatura em Pedagogia da Associação Catarinense de Ensino (FGG/ACE). Tem experiência na área da Educação, com ênfase em Formação de Professores, Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação Docente, Pesquisa em Educação, Educação Especial Inclusiva, Diversidade e Educação Física Escolar. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE).

E-mail: juliano.educacao@gmail.com

LORRAINE MARTINS GEROTTO

Graduada em pedagogia pela Universidade Federla da Grande Dourados (UFGD), mestre em educação pela mesma universidade. Pós-graduada em Ludo-pedagogia e Contação de história. Professora da rede privada de ensino com experiência na educação infantil com crianças pequenas.

E-mail: loo.gerotto@gmail.com

LUCIANA PICCOLI

Doutora em Educação (PPGEDU/UFRGS) e Licenciada em Pedagogia (UFRGS). Professora associada do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na área de Didática dos Anos Iniciais, Leitura e Escrita. Integrante do Grupo Aula: alfabetização, linguagem e ensino (FACED/UFRGS) e da Didacoteca: acervo de recursos didáticos (FACED/UFRGS).

E-mail: luciana.piccoli@ufrgs.br

LUIZA AZAMBUJA

Graduanda de Licenciatura em Pedagogia (UFRGS) e bolsista de Iniciação Científica (BIC/UFRGS) na pesquisa “O estado do conhecimento dos estudos sobre alfabetização (RS: 1975-2020)”. Integrante do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED/CNPq) e do Grupo Aula: alfabetização, linguagem e ensino (FACED/UFRGS).

E-mail: luhazambuja@hotmail.com

MÁRCIA DE SOUZA HOBOLD

Pós-Doutoramento em Educação, com bolsa do CNPq-PDJ. Doutora em Educação pela PUC SP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e do Departamento de Metodologia de Ensino – MEN, ambos vinculados ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE; membro do Grupo de Trabalho (GT 8) de Formação de Professores da ANPed Nacional e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE; e, membro da Rede Interinstitucional de Pesquisas sobre a Formação e as Práticas Docentes – RIPEFOR. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

MARTA COELHO CASTRO TROQUEZ

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, com Estágio Pós-doutoral pela Universidade Católica Dom Bosco/ UCDB;

Docente Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados/FAED/UFGD, onde atua na graduação e na pós-graduação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Inclusão (GEPEEIN/CNPq).

E-mail: martatroquez@gmail.com

MARTA REGINA FURLAN DE OLIVEIRA

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Líder do grupo de estudos e pesquisa em educação, infância e teoria crítica (GEPEITC).

E-mail: mfurlan.uel@gmail.com

MOISÉS COELHO CASTRO

Mestre em Direito pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP/Franca/SP; Mestre em Teologia pelo Centro de Pós-Graduação Andrew Jumper, São Paulo; Docente do Curso de Direito da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade de Passos, desde 2015; Autor do livro “Inclusão, deficiência e trabalho: normas e ações afirmativas à luz do direito internacional”, publicado em 2021 pela Editora Dialética.

E-mail: moshecastro@gmail.com

REJANE APARECIDA RODRIGUES CANDADO

Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Professora do quadro permanente do curso de História na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Nova Andradina. Tem experiência na área de formação de professores, desde 2009 quando iniciou a carreira docente no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, na Universidade Federal do Amapá. Atuou na educação básica entre os anos de 1997 a 2008, na rede pública de MS. Atualmente é formadora da “Ação Saberes Indígenas na Escola”. É coordenadora voluntária do Programa Interinstitucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Compõe o Conselho Municipal de Educação de Nova Andradina-MS. É sindicalista, militante feminista e atua na defesa dos direitos humanos e sociais.

RENATA SPERRHAKE

Mestre e Doutora em Educação (PPGEDU/UFRGS), Licenciada em Pedagogia (UFRGS). Professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação/UFRGS, na área de Didática dos Anos Iniciais, Leitura e Escrita e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS). Líder do Grupo

de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED/CNPq). Coordenadora do Grupo Aula: alfabetização, linguagem e ensino (FACED/UFRGS) e coordenadora adjunta do Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?”. Integrante do LER: Clube de Leitura (Lendo em Roda) e da Didacoteca: acervo de recursos didáticos (FACED/UFRGS).

E-mail: renata.sperrhake@gmail.com

ROGÉRIO FERREIRA DA SILVA

Engenheiro Agrônomo, D.Sc. em Agronomia (Ciência do Solo), professor efetivo nos Cursos de Agronomia, Engenharia Florestal e Zootecnia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Aquidauana, Aquidauana, MS.

E-mail: rogerio@uems.br

THAISE DA SILVA

Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, com Estágio Pós-doutoral pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul/UEMS; Docente Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados/FAED/UFGRD, onde atua na graduação e na pós-graduação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Infâncias (GEINFAN/CNPq).

E-mail: thaisedasilva77@gmail.com

ZENIRA MARIA MALACARNE SIGNORI

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Linha de pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência, Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO (2014). Especialista em Formação de Professores para Docência no Ensino Superior - UNICENTRO (2011) Especialista em Gestão Escolar- UNICENTRO (2012). Graduada em Pedagogia: Docência e Gestão Educacional - UNICENTRO (2009). Pedagoga na UFSC, Campus Blumenau. Tem interesse pelos seguintes temas: Escolarização de trabalhadores/ estudantes do ensino noturno, Formação de professores, Identidade profissional docente, Professor universitário em início de carreira. Bolsista UNIEDU. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino FOPPE - PPGE - UFSC.

ESTE LIVRO FOI COMPOSTO POR
FONTE Garamound, 11 pt
IMPRESSO EM PRETO
PAPEL POLEN SOFT 80 G/M² NO MIOLO
PAPEL SUPREMO ALTOALVURA 250 G/M² NA CAPA
NO FORMATO 15,5 X 22,5 CM

“No contexto atual, no qual a formação de professores está ameaçada pelas políticas de padronização curricular e a educação vai criando vínculos cada dia mais estreitos com perspectiva de gestão empresarial, retomar o tema da formação docente e da prática educativa é fundamental. Aliás, produções com esse viés são importante estratégia de enfrentamento à tendência de precarização da educação e da formação, que se faz marca nas reformas educacionais em curso nas últimas três décadas. Os artigos desse livro nos fazem pensar com mais rigor e compreender as contradições e desafios que nos são colocados no atual momento da história.

Os autores e autoras fizeram o dedicado trabalho de trazer elementos importantes ao debate público. E o desafio de cada um de nós, que terá o prazer de ler esse material para fazer jus a esse esforço coletivo, é aprofundar as análises que aqui foram iniciadas e avançar em produções que, como essa, nos ajudam a enxergar as contradições, os avanços, os desafios e assim construir as saídas necessárias para fortalecer a educação numa perceptiva emancipatória, contrariando a ordem atual das abordagens ingênuas e conformadoras tão bem incorporadas nas escolas de todo país”.

Extraído do prefácio de Ivânia Freitas

ISBN 9788545584209



9 788545 584209

