



Alexandre Martins Joca
Kássia Mota de Sousa
Viviane Guidotti

Organizadores



**ANAIS DO
XI FÓRUM
INTERNACIONAL
DE PEDAGOGIA:
ARTIGOS
CIENTÍFICOS**



XI FIPED

Fórum Internacional de Pedagogia
Cajazeiras, PB/2020



EDIÇÕES
AINPGP



FIPED/AINPGP
RESISTEM!
da
articulação
ao
reordenamento
pós 10 anos



[Instagram.com/xifiped](https://www.instagram.com/xifiped)

Alexandre Martins Joca
Viviane Guidotti
Kássia Mota de Sousa
Organizadore(a)s

ANAIS XI FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA: ARTIGOS CIENTÍFICOS

**FIPED E AINPGP RESISTEM! DA ARTICULAÇÃO AO
REORDENAMENTO PÓS 10 ANOS**



Universidade Federal
de Campina Grande

AINPGP
ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL
DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Cajazeiras, PB/2020

INSTITUIÇÕES REALIZADORAS:

Associação Internacional de Pesquisa na Graduação – AINPGP

Alexandre Martins Joca (Presidente)

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Prof. Dr. Vicemário Simões (Reitor)

Centro de Formação de Professores (CFP/UFCG)

Prof. Dr. Antônio Fernandes Filho (Diretor)

COORDENADOR GERAL:

Prof. Dr. Alexandre Martins Joca (UFCG/AINPGP)

CONSELHO EDITORIAL (NACIONAL E INTERNACIONAL)

Prof. Dr. Afonso Welliton de Sousa Nascimento (UFPA)

Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)

Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals de Souza (UFPA)

Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)

Prof. Dr. Bertulino José de Souza (UERN)

Prof^a. Dr^a. Ciclene Alves da Silva (UERN)

Prof^a. Dr^a. Cristiane Maria Nepomuceno (UEPB)

Prof^a. Dr^a. Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho (UERN)

Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (UFPB)

- Prof. Dr. Ernano Arraias Junior (UFERSA)
- Prof^a. Dr^a. Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA)
- Prof^a. Dr^a. Francileide Batista de Almeida Vieira (UFRN)
- Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)
- Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN/FAPERN)
- Prof. Dr. Glaydson Francisco Barros de Oliveira (UFERSA)
- Prof^a. Dr^a. Kássia Mota de Sousa (UFMG)
- Prof^a. Dr^a. Maria da Paz Cavalcante (UERN)
- Prof^a. Dr^a. Maria Eliete de Queiroz (UERN)
- Prof^a. Dr^a. Ivana de Oliveira Gomes e Silva (UFPA)
- Prof. Dr. Ivanildo Oliveira dos Santos (UERN)
- Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva (UFMG)
- Prof^a. Dr^a. Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra (UERN)
- Prof. Me. Luís Filipe Rodrigues (Universidade de Santiago/Cabo Verde)
- Prof. Dr. Luís Tomás Domingos (Moçambique/UNILAB/Brasil)
- Prof. Dr. Marcelo Vieira Pustilnik (UFES)
- Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)
- Prof. Dr. Miguel Henrique da Cunha Filho (UERN)
- Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro (UERN)
- Prof^a. Dr^a. Sandra Meza Fernández (Universidade do Chile/Chile)
- Prof^a. Dr^a. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (UEPB)
- Prof^a. Dr^a. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)

A compilação de responsabilidade assumida pelos autores foi validada pelo processo de revisão fechada por pares, ou seja, os manuscritos científicos passaram pelo crivo avaliativo do CONSELHO EDITORIAL, constituído pelos profissionais que fizeram parte do CONSELHO CIENTÍFICO e convidados, a fim de garantir a credibilidade da produção, já que o FIPED, por seu comprometimento com os conteúdos da ciência, toma por preceito ético o atendimento das normas para publicação determinadas pela CAPES.

CONSELHO CIENTÍFICO XI FIPED:

- Prof^a. Dr^a. Adriana Sidralle Rolim de Moura (UFCG)
- Prof^a. Ms^a. Adriana Moreira de Souza Corrêa (UFCG)
- Prof. Dr. Alexandre Martins Joca (UFCG/AINPGP)
- Prof^a. Ms^a. Belijane Marques Feitosa (UFCG)
- Prof^a. Dr^a. Daniele Kelly Lima de Oliveira (UEVA)
- Dediane Souza (PMF)
- Prof. Dr. Dorgival Goncalves Fernandes (UFCG)
- Prof^a. Ms^a. Emanuela da Silva Soares (UFCG)
- Prof^a. Dr^a. Kássia Mota de Sousa (UFCG)
- Prof^a. Dr^a. Luisa de Marillac Ramos Soares (UFCG)
- Prof^a. Ms^a. Luizete Vicente (UFC)
- Prof^a. Dr^a. Natal Lânia Roque Fernandes (IFCE)
- Prof^a. Ms^a. Rozilene Lopes de Sousa (UFCG)
- Prof^a. Dr^a. Sílvia Carla Conceição Massagli (UFCG)
- Prof^a. Dr^a. Viviane Guidotti (UFCG)
- Prof. Dr. José Romulo Feitosa Nogueira (UFCG)
- Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Campos (UFCG)
- Prof^a. Dr^a. Lays Regina Batista de Macena Martins dos Santos (UFCG)
- Prof^a. Dr^a. Zildene Francisca Pereira (UFCG)

COMISSÃO ORGANIZADORA DOS TRABALHOS:

- Prof. Dr. Alexandre Martins Joca (UFCG/AINPGP)
- Prof^a. Dr^a. Aparecida Carneiro Pires (UFCG)
- Prof^a. Ms^a. Belijane Marques Feitosa (UFCG)
- Prof^a. Dr^a. Cristiane Nepomuceno (UFPB/AINPGP)
- Prof. Dr. Dorgival Goncalves Fernandes (UFCG)
- Prof^a. Ms^a. Emanuela da Silva Soares (UFCG)
- Prof^a. Dr^a. Kássia Mota de Sousa (UFCG)
- Prof^a. Ms^a. Rozilene Lopes de Sousa (UFCG)
- Prof^a. Dr^a. Sílvia Carla Conceição Massagli (UFCG)
- Prof^a. Dr^a. Viviane Guidotti Machado (UFCG)
- Prof^a. Dr^a. Hercília Maria Fernandes (UFCG)
- Profa. Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio (UERN/AINPGP)
- Prof^a. Dr^a. Raimunda de Fátima Neves Coelho (UFCG)
- Prof. Dr. José Rômulo Feitosa Nogueira (UFCG)
- Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Campos (UFCG)
- Prof^a. Dr^a. Valéria Maria Lima Borba (UFCG)
- Prof^a. Dr^a. Lays Regina Batista de Macena Martins dos Santos (UFCG)
- Prof^a. Dr^a. Zildene Francisca Pereira (UFCG)

Projeto Gráfico / Capa / Diagramação: Daniel Batata

Editores: Associação Internacional de Pesquisa na Graduação – AINPGP

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F745 Fórum Internacional de Pedagogia (11. 2019: Cajazeiras, PB)
Anais / 11º Fórum Internacional de Pedagogia: FIPED e AINPGP resistem! da articulação ao reordenamento pós 10 anos, 02 e 03 de dez em Cajazeiras, PB – Cajazeiras, UFCG, AINPGP, 2020. Organizadores: Alexandre Martins Joca, Kássia Mota de Sousa, Viviane Guidotti.

Vários autores
ISBN: nº 978-65-87527-03-1

1. Pedagogia. 2. Pesquisa. 3. Educação. 4. Articulação I. Fórum Internacional de Pedagogia. II. Joca, Alexandre Martins. III. Sousa, Kássia Mota de. IV. Guidotti, Viviane. V. Título.

Biblioteca Pe. Sátiro Cavalcanti Dantas – UERN/ Pau dos Ferros
Bibliotecária: Francismery Gomes de Oliveira CRB 15/869

Apresentação:

ANAIS - XI Fórum Internacional de Pedagogia – FIPED

Esta publicação reúne artigos apresentados e debatidos nos espaços educativos do *XI Fórum Internacional de Pedagogia - XI FIPED*, evento realizado nos dias 02 e 03 de dezembro de 2019, no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (Câmpus de Cajazeiras/PB).

A XI edição do Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED) que trouxe como tema “*FIPED e AINPGP RESISTEM! Da articulação ao reordenamento pós 10 anos*” teve como objetivo refletir sobre as políticas para a pesquisa de iniciação científica e a sua importância para a formação docente no atual contexto brasileiro. O evento foi uma realização da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP) em parceria com a Unidade Acadêmica de Educação (UAE), do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (Câmpus de Cajazeiras/PB).

O Fórum de Pedagogia é um espaço que há 11 anos tem privilegiado a divulgação e a discussão da pesquisa na graduação, estimulando a produção de novos projetos e contribuindo com a formação de novo(a)s pesquisadore(a)s. A importância conferida ao FIPED vem sendo atribuída, dentre outros aspectos, ao fato de ser um dos raros e exclusivos espaços existentes de apresentação, por parte dos/as graduandos/as, de suas produções de forma autônoma, uma vez que, tradicionalmente, os/as alunos/as que participam de congressos estão vinculados aos trabalhos de um/uma professor/a.

O XI FIPED realizou de 04 Conferências, 08 Mesas-redondas, 18 Grupos de Trabalhos, 03 Rodas de Conversa, 10 Oficinas de pesquisa, 01 reunião e 01 Assembleia da AINPGP e apresentações de Pôsters. Participaram do evento, 391 alunos/as de graduação, 60 alunos/as de pós-graduação e 129 professores/as e demais profissionais da educação. De um montante de 366 trabalhos apresentados, 31 foram apresentações de Pôsters, 335 apresentações orais de trabalhos acadêmicos.

Temáticas abordadas, a partir de estratégias metodológicas diversas, buscaram produzir e socializar conhecimentos contemporâneos em torno de realidades - brasileira

e internacional – sobre a pesquisa na graduação, priorizando o protagonismo e a interlocução entre discentes e docentes e demais profissionais da educação de Instituições de Ensino Superior e de redes estaduais e municipais de ensino.

Para isso, foram realizadas as seguintes conferências: *“Ciência, Pesquisa e Universidade em tempos de retrocessos”*, *“A pesquisa e a constituição da docência”*, *“As contribuições da Antropologia e da Sociologia para a formação de pesquisadores/as na graduação”* e *“Docência e Resistência na formação de pesquisadore(a)s no Brasil”*.

As atividades em formato de mesas-redondas voltaram-se a debates de temáticas com ênfase em questões relevantes sobre/para a formação de pesquisadore(a)s na graduação, sejam: *“Processos de formação de pesquisadore(a)s na graduação”*, *“Pesquisas sobre Memória, Leitura e Formação de Professore(a)s”*, *“Aprendizagens discentes em Pesquisa na Graduação”*, *“A importância da teoria no trabalho de conclusão de curso de graduação”*, *“Pedagogia não escolar: questões para a pesquisa na graduação”*, *“Veredas Interdisciplinares da Pesquisa na Graduação”*, *“Diálogos internacionais sobre a pesquisa na graduação”* e *“A cultura Acadêmica da Pesquisa: da graduação à pós-graduação”*.

Seis áreas de conhecimento - *“Formação de Professores”*; *“Pesquisa na Educação”*; *“Educação e Diversidade”*; *“Didática, Currículo e Políticas Educacionais”*; *“Processos Psicoeducativos”* e *“Letramentos Sociais e Inclusão”* - subdividiram as apresentações orais de trabalhos acadêmicos e as apresentações de Pôsters de discentes e/ou docentes, de maneira a proporcionar, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, a interlocução entre áreas acadêmicas diversas. As rodas de conversa - *“A pesquisa na graduação nas Ciências Humanas e Biológicas”*, *“A pesquisa na graduação nas Ciências Exatas”* e *“A pesquisa na graduação em Saúde”* -, por sua vez, se constituíram como espaços para debates internos em torno de questões específicas por áreas de conhecimento.

O XI FIPED seguiu a tradição dos demais FIPED's ao realizar oficinas de pesquisa voltadas a atender as demandas formativas de graduando(a)s no que tange à formação para a pesquisa, contemplando as seguintes temáticas: *“Leitura e escrita científica na Universidade”*, *“Como escrever um artigo científico”*, *“Mãos na massa: construindo com prazer o meu projeto de pesquisa”*, *“O uso do programa estatístico SPSS na pesquisa em educação”*, *“Utilização da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) na Pesquisa”*, *“Google Formulário: elaboração e aplicação de questionário”*, *“Projetos didáticos para temas transversais”*, *“Pesquisa em educação nos espaços não escolares”*, *“Divulgação da ciência por meio de mídias artísticas: o que dizem as pesquisas?”*, *“Caminhos metodológicos para a pesquisa bibliográfica e pesquisa empírica no Trabalho de Conclusão de Curso na Graduação”*.

Dessa maneira, como coordenadores do XI FIPED, entendemos que o mesmo cumpriu o papel socioeducacional que justifica sua realização. Reafirmamos sua relevância para pesquisa, para a formação de graduando(a)s pesquisadore(a)s, para professor(a)s e demais profissionais da educação.

Os Organizadore(a)s

Alexandre Martins Joca

Viviane Guidotti

Kássia Mota de Sousa

Agradecimentos:

Aos discentes, docentes e demais profissionais da educação participantes do XI FIPED, agradecemos e dedicamos esta publicação.

O XI FIPED contou com a representação docente e/ou discente das seguintes Instituições Ensino Superior:

Centro Universitário INTA – UNINTA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB

Universidade Estadual do Ceará – UECE, Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Universidade Estadual Vale do Acaraú – UEVA

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Universidade Federal do Ceará – UFC

Universidade Federal do Pará – UFPA (Câmpus de Altamira)

Universidade Federal do Pará – UFPA (Câmpus de Abaetetuba)

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Universidad de Salamanca

Universidade de Santiago

Universidade dos Açores

SUMÁRIO

SEÇÃO I - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL (Jamires Monteiro de Andrade)	26
“OS FATOS NO CASO DE M. VALDEMAR”: A FICÇÃO CIENTÍFICA DE EDGAR ALLAN POE PARA A SALA DE AULA (Profa. Dra. Daise Lilian Fonseca Dias)	38
A DEMONSTRAÇÃO EXPERIMENTAL COMO VIA DE CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA ELETRICIDADE (Olinto Dantas Pinheiro Filho, Mirleide Dantas)	53
A PROFISSÃO DOCENTE: UMA RELAÇÃO DE INTERAÇÕES HUMANAS (Maria do Rosário Gomes Soares, Silvana Rodrigues Duarte)	53
AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA OPERAÇÃO DA DIVISÃO NO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (Daniele Vieira Bezerra, Beatriz Dias Félix)	71
AS DIMENSÕES DO SABER E SABER FAZER NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PIBID DE GEOGRAFIA (Sérgio Domiciano Gomes de Souza, Silvia Helena de Castro Bessa, Rosalvo Nobre Carneiro) ...	84
AVALIAÇÃO ESCOLAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE (Djavam Domingos de Lima, Cícera da Silva Maciel Freire, Michele da Silva Gomes) ...	95
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: IMPOSIÇÃO E SILENCIAMENTOS Natália Coêlho Bagagim, Alexandre Martins Joca) ...	106

CONCEPÇÕES DA AVALIAÇÃO DE DOCENTE DE UMA CIDADE DO ALTO SERTÃO PARAIBANO (Kelly Cristina da Silva Nascimento, Damião Cardoso Queiroz, Valéria de Sousa Abreu)	116
CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E MEDIAÇÃO DE LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (Eduarda Lira Amorim, Emmanuelle Ferreira Coutinho)	129
FICÇÃO CIENTÍFICA E DISTOPIA: CONTOS DE EDGAR ALLAN POE PARA A SALA DE AULA (Daise Lilian Fonseca Dias)	138
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NUMA SOCIEDADE EM PERMANENTE TRANSFORMAÇÕES (Valéria de Sousa Abreu, Damião Cardoso Queiroz, Kelly Cristina da Silva Nascimento)	151
FORMAÇÃO DO PEDAGOGO, DEMANDAS E EXIGÊNCIAS NA ATUALIDADE (Stanislleya Kaennia Ferreira Lins, Maria de Lourdes Campos)	161
FORMAÇÃO, PESQUISAS E PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE GEOGRAFIA (Jamires Monteiro de Andrade)	171
MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (Maria Gracielle Vieira Pedroza, Zildene Francisca Pereira)	187
O PERFIL DO/A EDUCADOR/A NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA PROGRESSISTA (Laiana Bezerra de Oliveira, Janete Machado Bruno, Aparecida Carneiro Pires)	200
OFICINA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIMENTOTECA DE SOLOS (Anny Catarina Nobre de Souza, Sérgio Domiciano Gomes de Souza)	211

PRÁTICA DOCENTE: UMA REFLEXÃO CRÍTICA ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES (Jaquelyne de Lacerda Sousa, Francineide Benício da Silva)222

QUAIS AS DIFICULDADES DE TRABALHAR RELAÇÃO DE QUANTIDADE A REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA (Maria Aparecida Alves de Almeida, Izamara Braga de Abreu)237

TECENDO NOVOS OLHARES SOBRE A TECNOLOGIA NO ÂMBITO ESCOLAR (Ana Luíza Nunes Bezerra, Sandra Sinara Bezerra)249

TRANSITIVIDADE E REGÊNCIA VERBAIS: ENTRE A TRADIÇÃO E O DESCRITIVISMO (Sizanete da Silva Santos, Raimunda de Fátima Neves Coêlho)259

O USO DA CALCULADORA: A NECESSIDADE DE REFLETIR SOBRE O USO DA CALCULADORA NO ENSINO DO EIXO DE NÚMEROS E OPERAÇÕES NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (Andréa Carla de Abrantes; Luzanira Maria de Jesus; Valéria Maria Lima Borba)271

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE A SUA PRÁTICA E A NECESSIDADE DE UMA NOVA PERSPECTIVA DO SEU PAPEL NO CONTEXTO ESCOLAR (Anne Carolyn Rufino Soares Vieira; José Ronaldo Ribeiro Germano)286

SEÇÃO II - Pesquisa na Educação

A ASSISTÊNCIA DO PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO (PMALFA) NA E.E.E.F. SINHAZINHA RAMALHO NA CIDADE DE CAJAZEIRAS – PB (Geórgia Gonçalves Alexandre, Ânglidimogean Barboza Bidô)301

A AVALIAÇÃO DA UAEI/UFCG: ESTREITANDO LAÇOS E PROMOVENDO APRENDIZAGEM (Francisca Nayane Dias Braga, Maiara Kaline Almeida Gomes, Mikaele Silva Santos)	314
A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ABORDAGEM REFLEXIVA A PARTIR DO CONTEXTO CULTURAL E EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE IGUATU-CE (Tânia Amâncio Ferreira Fernandes, Alexandre Martins Joca)	326
AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA: PROFESSORES E ALUNOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA (Irineuma Ribeiro da Silva)	342
AS VOZES VERBAIS POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO (Francisco Cleiton Limeira de Sousa, Júlia Vitória Menezes Bezerra, Kaliana Lins de Abreu)	349
ATUAÇÃO DO/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A E OS DESAFIOS VIVENCIADOS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO (StanislleyaKaennia Ferreira Lins, Maria de Lourdes Campos)	361
BRINCAR E SE TRANSFORMAR ATRAVÉS DAS BRINCADEIRAS (Damião Cardoso Queiroz, Kelly Cristina da Silva Nascimento, Valéria de Sousa Abreu)	371
CONSTRUINDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS A PARTIR DO AGIR PEDAGÓGICO COMUNICATIVO (Marizete Batista do Nascimento, Rosalvo Nobre Carneiro)	381
CRIANÇA, INFÂNCIA E ESCOLA NA REVISTA DO ENSINO (PARAÍBA, 1932-1942): SABERES AUTORIZADOS DA “CAIXA DE UTENSÍLIOS” E DA “CIÊNCIA DA BIBLIOTECA” (Anne Caroliny Rufino Soares Vieira, Cristina da Silva Gomes, Hercília Maria Fernandes)	392
DIFICULDADES MATEMÁTICAS ENVOLVENDO PROBLEMAS COM ESTRUTURAS ADITIVAS (Dagmar Alaíde de Lira Ferreira, Flávia Moraes Cartaxo, Francisco Bruno de Freitas Alves Germano).....	406

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: DESAFIOS E (IM)POSSIBILIDADES (Mikaele Silva Santos, Hercília Maria Fernandes)	421
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: TECENDO SABERES ACERCA DA PRÁTICA EDUCATIVA (Gabriela Cavalcanti Lucena, Andrêssa Glaucyara Silva Ramos)	434
O ENSINO DA MATEMÁTICA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: OS JOGOS PARA A APRENDIZAGEM DA ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO (Kethley Horranna Bezerra Rolim, Lucélia Quaresma Duarte)	447
O ENSINO DAS ORAÇÕES COORDENADAS ATRAVÉS DO GÊNERO CARTA PESSOAL PARA O 9º ANO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA (Júlia Vitória Menezes Bezerra, Francisco Cleiton Limeira de Sousa, Kaliana Lins de Abreu)	461
OBJETOS DE CONHECIMENTO E VIVÊNCIAS COTIDIANAS DISCENTES: OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA (Maiara Kaline Almeida Gomes, Hercília Maria Fernandes)	473
PEDAGOGIA HOSPITALAR: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS HOSPITALIZADAS (Josefa Moreira Gonçalves, Beatriz Dias Félix, Daniele Vieira Bezerra)	487
UMA PERSPECTIVA ATRAVÉS DO OBJETO EDUCACIONAL: O ESTUDO DO RELEVO E A FORMA URBANA DA CIDADE DE CAJAZEIRAS-PB (Luciana Belso Pinheiro, Natália Késia de Caldas Oliveira)	498
UMA PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA (Miryan Aparecida Nascimento de Souza, Francisca André dos Santos Rolim, Lays Regina B. de M. Martins dos Santos)	510

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ATIVIDADES LÚDICAS (Marizete Batista do Nascimento; Luciene Nascimento Silva de Moura; Tereza Cristina Diniz de Abreu)521

AS IMPLICAÇÕES DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO PARA O EDUCADOR/TRABALHADOR DENTRO DO SISTEMA CAPITALISTA (Manoela Galeno Soares; Geysse Gadelha Rocha; Eliomar Araújo de Sousa)532

PREDICADO: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE A GRAMÁTICA NORMATIVA E A GRAMÁTICA DESCRITIVA (Kaliana Lins de Abreu; Francisco Cleiton Limeira de Sousa; Júlia Vitória Menezes Bezerra)546

SEÇÃO III - Educação e Diversidade

A LUTA DOS ESTUDANTES BRASILEIROS EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA: NOTAS INTRODUTÓRIAS (Fabiano Martins de Castro Filho, Eliomar Araújo de Sousa, Daniele Kelly Lima de Oliveira)557

A PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE TRABALHADOR (Geysse Gadelha Rocha, Eliomar Araújo de Sousa, Iana Jessica Ximenes Paiva)566

A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA, ACESSO E PERMANÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA (Maria do Rosário Gomes Soares)576

DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO ONTO-HISTÓRICO DA SEXUALIDADE HUMANA (Abdemar Lima Cunha, Eliomar Araújo de Sousa, Daniele Kelly Lima de Oliveira)587

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: RECONHECER E RESPEITAR AS DIFERENÇAS (Lucélia Quaresma Duarte, Kethley Horranna Bezerra Rolim, Anne Caroliny Rufino Soares Vieira)597

DIVERSIDADE RELIGIOSA NA ESCOLA (Flávia Moraes Cartaxo, Dagmar Alaíde de Lira Ferreira, Francisco Bruno de Freitas Alves Germano)608

ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CFP/UFCG: O QUE PENSAM OS HOMENS? (Geferson de Assis Gonçalves, Phellip Fernandez Nunes da Silva)621

INCLUSÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS FRENTE AO PROCESSO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL (Erica Dantas da Silva, Djavam Domingos de Lima)634

O DESFILE DA ESCOLA DE SAMBA ESTAÇÃO PRIMEIRA DA MANGUEIRA EM 2019 E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS: QUAIS AS ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS? (Daniela Cristina Pereira Ramos, Lays Regina Batista de M. M. Dos Santos)646

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO NEGRO NA MÍDIA E NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL I (Janete Machado Bruno)657

SEÇÃO IV - Didática, Currículo e Políticas Educacionais

A CURIOSIDADE COMO FERRAMENTA DE LIBERTAÇÃO EM CONTEXTOS DE ALIENAÇÃO (Alisson Avelino Batista de Souza, Kyara Thalia Gomes de Lima, Wallisson Lopes Cardozo)669

A FORMAÇÃO DO SUJEITO INTEGRAL: PERSPECTIVAS CURRICULARES ENTRE PAIDÉIA E BNCC (Germano Alves Cavalcante, Maria Jéssica Freitas Brito de Souza) .680

A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES PARA AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (Geferson de Assis Gonçalves)693

A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO MEDIANTE A DIVERSIDADE CULTURAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Jannaína Gonçalves de Oliveira, Ana Karine da Silva Alves)704

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE PARA UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA (Beatriz Dias Félix, Daniele Vieira Bezerra)715

A PERSPECTIVA DE AVALIAÇÃO EXPRESSA NO PPP DE TRÊS ESCOLAS NA CIDADE DE CAJAZEIRAS – PB (Larisse Batista Pedrosa, Daniela Cristina Pereira Ramos) ...
.....724

A RELEVÂNCIA DO CURRÍCULO NA DESMISTIFICAÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL NO ESPAÇO ESCOLAR (Alisson Avelino Batista de Souza, Maria Viviane Pereira Sousa, Wallisson Lopes Cardozo)740

ADIÇÃO DE NÚMEROS NATURAIS: ANÁLISE DA TRANSPOSIÇÃO NO ENCONTRO NACIONAL EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA (Gislânia Pereira Almeida, Valeria Maria Lima Borba)752

ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA A LUZ DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL (Bárbara Beatriz da Silva Antunes, Gerlândio Geraldo Teodoso)766

AS OBJEÇÕES ENFRENTADAS PELOS EDUCANDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA (Ângela Fernanda Matias Ferreira, Ânglidimogean Barboza Bidô)778

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PERSPECTIVA PARA ALÉM DA INTEGRAÇÃO (Kyara Thalia Gomes de Lima, Daiane Pereira Soares, Larissa Lira da Silva)792

- CURRÍCULO ESCOLAR: O QUE É? E POR QUE SUA IMPORTÂNCIA?** (Cícera Rayane da Silva, Renata dos Santos Silva)804
- CURRÍCULO: INSTRUMENTO DE LIBERTAÇÃO OU REPRODUÇÃO?** (Daiane Pereira Soares, Kyara Thalia Gomes de Lima, Mariana Andrelino Moreira)817
- DOCÊNCIA: PERSPECTIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO IDEAL**
(Paulo Ricardo Abreu Morais, Samara Bezerra Souza)828
- IMPACTOS CAUSADOS PELA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM** (Amanda Alves de Abreu, Rayssa Farias Moura Monteiro)842
- O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** (Kyara Thalia Gomes de Lima, Maria Natália Jacobino de Sousa, Larissa Lira da Silva)856
- O CURRÍCULO E SUAS ESPECIFICIDADES: AS CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR** (Álen Beatriz de Sousa Lacerda, Thalia Maria de Sousa)869
- O CURRÍCULO E SUAS ESPECIFICIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA** (Mylleny Jenyffer França Costa, Maria Aparecida Franco de Menezes)881
- O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL** (Larissa Lira da Silva, Maria Natália Jacobino de Sousa, Mylleny Jennyfer França)892
- O CURRÍCULO NO CONTEXTO ESCOLAR** (Maria de Fátima Pereira de Moraes, Raquel Santos Mourão)903
- PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO SERTÃO PARAIBANO** (Nathalia Maria de Sousa Feitosa, Raimunda de Fátima Neves Coêlho)912

O CONTEXTO SOCIAL COMO INTERFERÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DA CRIANÇA (Francisca Nayane Dias Braga, Rozilene Lopes de Sousa)926

QUAIS OS RECURSOS METODOLÓGICOS OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA ESTÃO UTILIZANDO PARA TRABALHAR ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO NO 3º ANO? (Raysa Farias Moura Monteiro, Amanda Alves de Abreu941

SEÇÃO V - Processos Psicoeducativos

INTERDISCIPLINARIDADE E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA DE PROJETO A SER REALIZADO COM CRIANÇAS DE 08 ANOS QUE APRESENTAM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS PÚBLICAS (Maria Cilene Bernardino de Sena Fernandes, Luzenira Carneiro da Silva, Sterphanie da Silva Teodoro)955

O GRUPO E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA (Mikaele Silva Santos, Maíara Kaline Almeida Gomes, Luísa de Marillac Ramos Soares)968

QUEBRA-CABEÇAS DA PUBERDADE: PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A APRENDIZAGEM NA ADOLESCÊNCIA (Danilo de Almeida Silva, Renê da Silva Lima, Silvia Carla Conceição Massagli)978

SEXUALIDADE EM JOGO: PROPOSTA METODOLÓGICA PARA AUXILIAR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM (Joalis Dutra da Silva, Natália Késsia Caldas de Oliveira, Silvia Carla Conceição Massagli)988

SEÇÃO VI - Letramentos Sociais e Inclusão

A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA (Damiana Débora Pereira da Silva, Francisco Danilo Alves de Freitas, Maria Isabel do Nascimento Leite Silva)1000

A LEITURA DE CONTOS DE FADAS A PARTIR DE MULTILETRAMENTOS (Tatiane Silva dos Santos, Cícera da Silva Maciel Freire, José Venâncio Soares Vieira)1014

AS CONTRIBUIÇÕES DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (Cícera da Silva Maciel Freire, Tatiane Silva dos Santos, José Venâncio Soares Vieira)1025

CONSTRUINDO VALORES INCLUSIVOS COM HISTÓRIAS INFANTIS EM UMA CLASSE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TRIUNFO- PB (Emiliany Bezerra Duarte de Oliveira, Gerlândio Geraldo Teodoso, Adriana Moreira de Souza Corrêa)1038

ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA ABORDAGEM BILÍNGUE MEDIADO POR OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (Adriana Moreira de Souza Corrêa, Erica Edmajam Abreu)1052

INCLUSÃO: UMA PERSPECTIVA DE MUDANÇA, VISANDO O RESPEITO E ACEITAÇÃO NA SOCIEDADE (Francineide Benício da Silva, Jaquelyne de Lacerda Sousa) .1063

LETRAMENTO CRÍTICO: UMA ABORDAGEM CRÍTICO-SOCIAL DO ENSINO NO NÍVEL BÁSICO (Nala Naomi Ferreira Coêlho, Vanessa Fernandes Alves, Raphael Albuquerque Bezerra)1070

LETRAMENTO: DESAFIO DA LEITURA LITERÁRIA EM ESPAÇO DE SALA DE AULA (Cícera da Silva Maciel Freire, Michele da Silva Gomes, Sabrina Maria Morais Oliveira)
.....1081

LIBRAS, ARTE, AÇÃO: EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS COM LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAJAZEIRAS – PB (Erica Duarte Arruda, Adriana Moreira de Souza Corrêa, Geraldo Venceslau de Lima Júnior)1093

O ENSINO DE GRAMÁTICA NO ÂMBITO DO ENSINO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS GENÊROS TEXTUAIS (Diones Bezerra de Souza, Airys Lima Santos, Maria Isabel do Nascimento Leite Silva)1107

**REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS EM SALA DE AULA:
UM OLHAR SOBRE O LETRAMENTO INCLUSIVO** (Ana Cláudia Claudino Duarte, Fa-
brissio Matheus de Sousa Farias, Francisco Cleiton Limeira de Sousa)1117

SEÇÃO I

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRADE, Jamires Monteiro de
Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: jamirescz@hotmail.com.br

JUSTIFICATIVA

Ao longo dos anos a educação sofre transformações, não só nas políticas educacionais mais também na forma de analisar e compreender as estratégias de ensino que o docente leciona ao ministrar sua aula em coerência à realidade do aluno. Da mesma forma que o discurso sobre as práticas didáticas que o professor leciona em sala de aula deve ter relevância e coerência para que ocorra um ensino qualificado, a formação do professor também está sendo debatida, pois a mesma em algumas escolas vem sendo considerado defasado em relação à modernização e às mudanças que vem ocorrendo nos países. Os professores precisam sempre está renovando as suas formações em busca de conhecimento e pesquisas mais eficientes com perspectiva de renovação para a sua prática pedagógica. Por isso a necessidade de se discutir as metodologias didáticas e o caminho mais facilitador para atuação dos educadores em sala de aula, na ânsia de descobrir se estes têm refletido sobre a importância da sua didática de ensino para o aprendizado crítico dos alunos.

A relevância do estudo é muito importante, pois devemos conhecer e analisar os diferentes tipos de recursos, que o educador utiliza em sala de aula, propondo um ensino eficaz. Devemos salientar que um bom recurso nem sempre garante a aprendizagem significativa do aluno e que o professor tenha motivação de aprender e ensinar, pois a aprendizagem só se constrói numa relação de reciprocidade. Sendo que a aula é um acontecimento no qual a uma relação entre sujeitos: professores e aluno.

Durante muito tempo a educação incorporou a concepção que o professor era o detentor de conhecimento, pois o educador repassava conteúdos fragmentados e descontextualizados da realidade do aluno e era ideal para o aprendizado do estudante.

O aluno reprimido, não conseguia aprender e articular as informações que lhes eram transmitidas, pois prevalecia a ênfase de um sujeito passivo. Nesse enfoque, primava no aluno: à submissão, o medo e a reprovação, este não poderia ser mais do que um mero ouvinte, sem o direito a se expressar e questionar qualquer ideia. No entanto queremos educadores que possam construir conhecimento com os alunos de forma a garantir o aprendizado sem opressão.

É relevante mencionar que essas transformações inseridas no meio sócio educacional requerem do professor o aperfeiçoamento de suas habilidades. Instigando-o a capacidade de inovar nos procedimentos didáticos, com atividades dinâmicas e desafiadoras. Nessa visão os recursos devem ter: utilidade, criatividade e dinâmica, pois isso ajuda o profissional de ensino lecionar qualquer conteúdo aplicado dentro da sala de aula.

Sendo assim, buscamos nessa pesquisa abordar também, sobre as metodologias e recursos no processo de ensino e aprendizagem entre educador e educando, contribuindo para que o professor reflita sobre a sua prática e a exerça de forma criativa e inovadora.

METODOLOGIA

Para Gil (2010) É uma pesquisa de cunho bibliográfico, que se caracteriza por: a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. “Embora em quase todos os estudos seja exibido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas”. (2010, p. 65).

A metodologia deste trabalho baseou-se no estudo bibliográfico, uma vez que foram lidos livros, artigos de revistas e sites da internet referentes ao tema trabalhado, com o objetivo de sintetizar e analisar esses dados para desenvolver uma explicação mais abrangente de um fenômeno específico.

[...] a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto e [...] a pesquisa bibliografia vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2010, p. 66).

Diante disso, permite compreendemos com mais clareza e objetividade a temática em estudo, sobre as Práticas Pedagógicas do Professor na Educação Infantil

MARCO TEÓRICO

A educação infantil, no Brasil, evoluiu de forma similar, no entanto, diferente da Europa, onde surgiram creches e jardins de infância nos séculos XVIII e XIX, as primeiras instituições de educação infantil só apareceram no Brasil, a partir do século XX, com influências dos jardins de infância inspirados nas ideais utilizadas, atendendo crianças brancas do sexo masculino.

As creches no Brasil foram voltadas para atender às crianças das chamadas populares, cujas mães trabalhavam em fábricas. Para Santana (2012, p. 320) “em 1908 foi criada a primeira creche para os filhos de operários, no Rio de Janeiro; em 1919, Moncorvo Filho criou o Departamento de Criança, instituição que prestava atendimento à criança e à mulher grávida”. A tarefa dessas instituições era cuidar das crianças, guardando-as em segurança enquanto suas famílias trabalhavam.

Nas palavras de Soares (2015, p. 19-20):

A primeira instituição voltada para atender esse público foi fundada no Brasil em 1899. Tratava-se da creche da Fábrica de Fiação e tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, que replicava o modelo europeu: tinha como função cuidar dos filhos de operárias. A preocupação maior era garantir que os pequenos estariam saudáveis e seguros. (2015, p. 19-20).

Através das citações mencionadas acima, Soares deixa claro a desatenção aos aspectos em relação à educação e ao ensino tanto para os países europeus como o modelo adotado pelo Brasil. Pois as creches eram voltadas para cuidar das crianças para as mães terem a oportunidade de trabalhar em fábricas. Esse modelo se deu por muito tempo.

Foi somente no século vinte, que o termo creche adquiriu maior importância no espaço educacional. Pois foi um período também que o Brasil contava com várias indústrias, e as famílias necessitavam de deixar os filhos pequenos em algum espaço confiável.

Os movimentos sociais das décadas de 70 e 80, oriundos das lutas empreendidas pela sociedade civil durante o período marcado pela ditadura militar culminaram na promulgação da Constituição Federal de 1988, oferecendo às crianças de zero a seis anos a cidadania e o direito à educação, efetivados em 1996 pela LDB N° 9.394/96 – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, que instituiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

A LDB N° 9.394/96 fez com que as políticas e as discussões relacionadas com a Educação Infantil ganhassem força, o que incentivou os eventos que culminaram com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNS – e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Destaca-se também a criação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, levando os educadores de todas as escolas do Brasil a repensar os métodos e conteúdos pedagógicos utilizados com seus alunos. Para Salmeron, Araújo e Santos (2011).

No Brasil, a Constituição de 1988 reconhece como dever do Estado e opção da família a Educação Infantil como direito das crianças de zero a seis anos; além disso, ela também está prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente, Ademais, e Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional, de 1996, reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Em 1988, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – o RCNEI, em três volumes oferecendo subsídios para os projetos pedagógicos das prefeituras e das unidades de educação infantil. Cite-se ainda, o Plano Nacional de Educação (2001) que aborda a importância de desenvolver metas para proporcionar uma educação de qualidade à primeira infância (2011, p. 59).

Como nós podemos analisar na citação dos autores a história da Educação Infantil no Brasil vem ganhando espaço tanto no ambiente escolar como também na família e na sociedade. Por outro lado ainda exista insatisfação por parte das famílias em matricular os filhos em creches ou escolas, pois existem vários fatores que contribuí para esse descontentamento: como o número de vagas menor oferecido pela escola à violência dentro da instituição e às vezes professores não qualificados.

No Brasil a Educação Infantil deveria ser como nos países mais desenvolvidos, tendo essa parceria entre os poderes públicos, a família, a sociedade e a escola. Mas a nossa realidade é totalmente diferente, o que nós podemos observar são professores desqualificados, vagas limitadas e entre outros problemas que na maioria das vezes afeta no desenvolvimento da criança.

Sabemos que o planejamento escolar é de fundamental importância, tanto para a escola quanto para o professor. A escola e o corpo docente devem auxiliar no planejamento em todas as instâncias, e o professor deve fazer um bom planejamento de ensino para promover o aprendizado dos alunos. Para Libâneo:

O planejamento da aula está intrinsecamente ligado ao plano da escola e ao plano de ensino, pois é nele que se faz a conexão, entre a atividade escolar e o contexto social dos alunos, sendo o planejamento [...] a atividade consciente da previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político e pedagógico, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (1994, p. 222).

O planejamento é um dos meios para facilitar o trabalho do educador em sala de aula. Dessa forma, o planejamento precisa ter uma relação entre plano de ensino, e a realidade escolar e social pelo qual os alunos estão inseridos. Porém, a escola ao fazer reunião para sua elaboração é importante também ressaltar os debates, as opiniões e soluções entre os componentes da escola e a comunidade local. Somente assim através do planejamento podemos obter as possíveis propostas, para estruturar bem os seus conteúdos.

O planejamento escolar é um meio de organização em que o professor deve seguir constantemente, mas mesmo assim o planejamento está sujeito a mudanças construtivas, mudanças, por exemplo, na escolha de conteúdos, métodos e metodologias. O professor ao elaborar a sua programação de conteúdos no planejamento deve ter cuidado para não colocar muitos conteúdos que na maioria das vezes são poucos aproveitados. Sobre isso Haydt (1998, p. 129), escreve que:

O professor dispõe, nos dias de hoje, de uma significativa margem de flexibilidade para montar o 'programa' que irá desenvolver com seus alunos. Evidentemente, uma série de condições propícia está ampla faixa de movimentação. O professor tem liberdade para selecionar os conteúdos que sejam os mais adequados a seu grupo. Da mesma liberdade pode se valer para organizá-los. No entanto, simultaneamente a toda esta liberdade de ação, surge a responsabilidade do professor na montagem destes conteúdos. Cabe-lhe decidir sobre a qualidade e a quantidade de informações que serão trabalhadas com o aluno.

Dessa forma o professor deve estar atento ao planejar as suas aulas para não ficar preso somente no conteúdo, e deixando de lado, a importância que tem os recursos didáticos. Acreditamos que o conhecimento prévio do aluno e o que se passa no seu dia-a-dia, pode gerar na sala de aula um novo conhecimento, enriquecendo o aprendizado e facilitando assim, um bom entendimento de conteúdo e uma boa relação entre professor e aluno. Além disso, não é somente responsabilidade do professor interagir com o aluno, mas todos que fazem a escola, desde o porteiro, direção, merendeira, enfim a escola tem que trabalhar em conjunto no aprendizado do aluno.

Como já foi dito sobre a importância do planejamento, o plano de aula é a “previsão de ações” para o professor em sala de aula, pois além de ajudar o professor a organizar suas aulas ele é flexível, ou seja, está sujeito a modificações. Segundo Libâneo nos revela que:

O plano de aula é um guia de orientação, pois nele são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. Como a sua função é orientar a prática, ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois, uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais (1994, p. 223.)

Entre as metodologias utilizadas pelos educadores a escola deve adaptar projetos para trabalhar conteúdos do livro didático. Essa é a importância de trabalhar com projetos, porque além de trabalhar com conteúdos em sala, envolve também a coletividade entre professores e gestores, através da colaboração.

Projeto esses que são mais utilizados nas aulas da educação infantil usando jogos, vídeos, músicas, textos ilustrados, estudo de campo, jogos, a utilização de cartazes, teatro, gravuras, jornal escolar, informática, grupos de trabalho, dramatização, enfim são recursos que podem transformar um conteúdo tornando a aula criativa e dinâmica. E entre outros métodos que podem servir ou serem adaptados para facilitar na aprendizagem dos alunos.

Analisamos sobre a importância que tem os jogos nas aulas da educação infantil o autor Passini:

O jogo é um instrumento pedagógico de grande potencial integrador e oferece também a oportunidade para a construção da habilidade de elaborar sínteses. Os jogos pedagógicos são baseados em modelos de situações reais e são amplamente reconhecidos por serem ao mesmo tem-

po lúcidos e válidos numa variedade de contextos de aprendizagem. Os modelos simplificam a realidade e os jogos oferecem um contato simulado com a realidade modelada, permitindo tanto a vivência e apreciação quanto o experimento e reflexão. O que distingue a forma de apreensão destes modelos através do jogo ou através da leitura e do estudo formal é a dinâmica lúdica do próprio jogo (2011, p. 117-118).

Os alunos gostam de estudar através de jogos, pois, cria expectativas, entusiasmo, preocupação em saber sobre regras e a atenção em não querer perder o jogo. O jogo é uma metodologia que trabalha com mais precisão o individual e a coletividade do aluno em sala de aula. O docente deve utilizar a sua imaginação e criatividade em fazer jogos para envolver os conteúdos, e depois expor na sala de aula, ou até mesmo construir esses jogos juntos entre aluno e professor.

Outro recurso utilizado pelo professor da educação infantil é o vídeo, esse é um dos recursos que o professor deve ter bastante cuidado em exibi-lo para os alunos, pois o conteúdo em relação ao vídeo precisa ser planejado e o tempo também. O ideal é o professor assistir o vídeo antes de exibi-lo para os alunos. Os professores exploraram o vídeo fazendo intervalo na hora do filme para explicar a relação do filme e o conteúdo, e entre outros meios como documentários, desenhos, enfim imagens que possibilite a visualização e a interpretação de análises assistido pelos alunos. Embora a autora Zóboliafirme que:

Os filmes podem ser utilizados em todos os níveis escolares. Prendem atenção devido ao movimento, facilitando a compreensão dos fenômenos naturais. Além disso, agradam às pessoas de todas as idades, apresentando fatos do presente e do passado em sala de aula, bem como fazem previsões para o futuro, aproximam locais distantes, levantam problemas e transmitem importantes informações. Trata-se de um recurso tão rico que, alguém já disse certa vez, uma imagem vale por mil palavras. (1999, p. 105).

Como a autora Zóboli cita “uma imagem vale por mil palavras” isto é, um filme com imagens interessantes principalmente que esteja envolvido com a realidade dos alunos, os mesmos se sentiram participantes daquela história. É importante recordarmos outro recurso que venha ser trabalhado nas aulas da educação infantil é a música.

Já o estudo de campo é uma atividade que se tira proveito na aprendizagem tanto do professor quanto do aluno. Mas para o professor fazer o estudo de campo, é preciso que o professor conheça os lugares e tenha planejamento para lidar com o espaço pelo qual irá estudar. Além disso, proporcionar para os alunos segurança e o desejo de aprender.

As imagens feitas em álbum livros ilustradas podem ser incluídas na leitura. Através das imagens, os alunos podem elaborar oralmente, interpretação sobre o que as imagens representam ou até mesmo cada criança interpreta a imagem da sua maneira, exposição de cartazes, basta o professor ter a criatividade e estar aberto para as opiniões e ideias dos alunos. Conforme Libâneo:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades [...] (1994, p. 250).

O estudo de campo na educação infantil da motivação, curiosidade de descobrir coisas novas. Cabe ao professor através de questionários oralmente e fotografias conduzir ao aluno a pesquisa e a observação do espaço. O estudo de campo possibilita ao aluno a ter uma visão diferente do que eles veem todos os dias na sala de aula, tornando uma aula criativa e diferente. Para Libâneo que:

É necessário reafirmar que todo estudo educativo é sempre precedido do trabalho do professor: a incentivação para o estudo, a explicação da matéria, a orientação sobre os procedimentos para resolver tarefas e problemas, as exigências quanto a precisão e profundidade do estudo etc. é necessário, também que o professor esteja atento para que o estudo ativo seja fonte de autossatisfação para o aluno, de modo que sinta que ele esteja progredindo, animando-se para novas aprendizagens (1994, p. 105).

O uso do computador se torna um dos obstáculos enfrentados pelos funcionários

e professores, por na maioria das vezes não aceitar dificuldades. Por outro lado, os alunos acompanham as mídias de maneira rápida, divulgando e transmitindo informações para o meio que ele está inserido.

Os meios de informações como o computador vídeo, informática, música, são meios tecnológicos que trazem benefícios ao ensino e a aprendizagem para a educação infantil. Porém, cabe aos professores e aos demais aprender a manusear não só o uso do computador, mas também dos outros recursos para ensinar aos alunos. Além disso, é necessário que os professores acompanhem as evoluções que auxiliam na sua formação e consequentemente ajudam na aprendizagem dos alunos.

Conforma o autor Haydt (1998, p. 280), discorre da seguinte maneira:

Na escola, o computador deve ser usado não como um substituto do professor, mas como mais um recurso auxiliar de que ele dispõe para facilitar o desenvolvimento do trabalho pedagógico interdisciplinar. O computador não deve ser encarado também como uma panacéia, isto é, como um remédio para todos os problemas da educação escolar. É apenas mais uma alternativa que se apresenta e cuja contribuição para o processo pedagógico exige, da parte do educador, uma análise crítica, em função das concepções e dos objetivos da educação (1998, p. 280).

Sendo assim, o professor pode utilizar todos os tipos de recursos na sua aula, desde que saiba interagir um recurso com o outro. Um exemplo pautado nessa abordagem é do professor ao assistir um filme seja qual for e ao terminar, deve debater com os alunos e em seguida fazer uma atividade escrita e interpretativa entre ambas.

Por outro lado, devemos salientar que um bom recurso nem sempre garante a aprendizagem significativa do aluno. Dessa forma, Passini (2011). Relata que o domínio do conteúdo é de fundamental importância, e que o professor tenha motivação de aprender e ensinar, pois a aprendizagem só se constrói numa relação de reciprocidade. Sendo que a aula é um acontecimento no qual a uma relação entre sujeitos: professores e aluno.

A esse respeito Passini coloca em questão sobre a importância que tem a dinâmica da aula,

A aula dinâmica, que tem a participação do aluno como sujeito na cons-

trução partilhada do conhecimento, pode ser bastante produtiva porque o aluno está motivado a buscar as informações e comprometido com as análises para comprovar seus argumentos. É uma aula rica em conteúdo e todos saem com o conhecimento melhorado, porque a cooperação na construção de um saber coletivo motiva todos que dela participam. Não é produção, não é “ditação”, não é cópia: é invenção dos autores. (2011, p. 102).

Neste sentido o professor é a referência principal na sala de aula, é somente este que pode reconhecer as necessidades dos alunos em sala de aula. Desse modo, o profissional de ensino deve assumir uma postura de mudanças significativas em relação aos métodos didáticos e as metodologias em sala de aula.

Além disso, é importante criar e recriar novas metodologias de ensino na sala de aula. O educador deve olhar os diferentes recursos tecnológicos como um aliado para desenvolver os conteúdos em sala de aula. Assim a autora Ramos (2013) frisa que o “planejamento não pode ser baseado em aulas em que só o adulto tem a palavra e não sobra espaço para a expressão do ponto de vista da classe”. Vale lembrarmos que o professor não trabalha sozinho, mas em conjunto com a equipe e tendo como o foco o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse estudo permitiu a aquisição de novos conhecimentos e uma melhor compreensão da temática atuação do professor na atividade pedagógica na Educação Infantil, destacando a relevância desta temática no contexto da sala de aula, em especial da educação infantil.

Neste sentido, o professor da educação infantil precisa de uma estruturação que parte das condições do ambiente físico adequado das salas de aula, da disposição de materiais pedagógicos e do uso adequado pelo professor. Para que esse sucesso na aprendizagem seja concretizado é preciso investimento na formação lúdica do professor.

O lúdico aplicado à prática pedagógica do professor não apenas contribui para a aprendizagem da criança como possibilita ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas, prazerosas e criativas. Discutimos ainda que é papel do professor formar pessoas

críticas, reconhecer a recreação como recurso pedagógico, que deve ser visto de forma séria pelo docente e usado de maneira correta na escola.

A Educação Infantil envolve pensar em atividades e situações desafiadoras e significativas, que favoreçam a exploração, a descoberta e a apropriação de conhecimento sobre o mundo físico e social. Portanto, cabe ao educador infantil buscar novos conhecimentos na sua formação e relacionar teoria e prática de maneira reflexiva. Em suma, chegamos ao final deste trabalho afirmando que é possível desenvolver práticas pedagógicas utilizando de brincadeiras e jogos. É necessária a realização de projetos pedagógicos elaborados e executados no espaço da sala de aula com toda a equipe pedagógica das creches e pré-escolas.

REFERÊNCIAS

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

LIBANEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PASSINI, Elza Yasuko. PASSINE, Romão, Malysz, Sandra T. (org.). **Práticas de ensino e estágio supervisionado**. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2011.

RAMOS, Heloisa. Planejar o ano sem levarem conta o PPP. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Positivo. v. 27, n. 259. Jan./ Fev, 2013.

SANTANA, Djanira Ribeiro. A função da mulher na educação infantil: mãe ou professora? **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, Sociedade e educação no**

Brasil". Universidade Federal da Paraíba. Anais eletrônicos. João Pessoa, 2012.

SALMERON, Vanda Maria C., ARAÚJO, Laís de Santana, SANTOS, Paula Tauana. **O lúdico na Educação Infantil: o aprender brincando**. Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade". São Caetano-SE, 2011.

SOARES, L. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2015.

ZÓBOLI, Graziella Bernardi. **Práticas De Ensino: Subsídios para a atividade docente**. 10. ed. São Paulo, Ática. 1999.

“OS FATOS NO CASO DE M. VALDEMAR”: A FICÇÃO CIENTÍFICA DE EDGAR ALLAN POE PARA A SALA DE AULA

DIAS, Daise Lilian Fonseca

Universidade Federal da Paraíba, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: daiselilian@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, obras de ficção científica tem se tornado favoritas entre crianças, jovens adultos no Ocidente, graças, sobretudo, à propagação delas por meio da cultura de massa americana, notadamente através de séries de televisão ou de plataformas digitais, como a Netflix. O Brasil não está alheio a este cenário cultural, de sorte que, *Dr. Who* (uma série exibida em canal aberto de televisão nacional, acerca de viagem no tempo), *The big bang theory* (uma série humorística que aborda questões sobre ciência, química, física quântica, etc), além de *The umbrella academy*, *Stranger things*, *The Black mirror*, *Walking dead*, com seus nomes em inglês mesmo, são motivo de debate em rodas de conversas entre alunos das mais diversas faixas etárias. Neste cenário, o Brasil tem fornecido sua parcela de contribuição, com a série *3%*, que trata de questões distópicas.

Este contexto cultural de um mundo globalizado enseja uma discussão sobre literatura e ensino, visto que o tipo de material cultural supracitado tem influenciado a leitura de obras de ficção científica, às quais o público infanto-juvenil tem se dedicado nas últimas décadas, e elas não são, na maioria dos casos, aquelas que a escola lhes apresenta. Diante disso, este artigo busca discutir tais questões, com vistas a que se façam pontes entre o gosto pessoal e subjetivo do aluno sobre leitura literária, com a literatura clássica e canônica que a escola lhe oferece, como no caso de *Drácula* e *Moby Dick*, dois romances góticos, porém recheadas de elementos de ficção científica. Para tanto, propõe considerações sobre contos de ficção científica de Edgar Allan Poe, sobretudo por ser ele um autor dos mais apreciados pelo público em debate, autor de um conjunto de obras do tipo de produção literária em foco.

2 LITERATURA E ENSINO

Por que ensinar literatura na escola? Esta pergunta poderá ter respostas diferentes, dependendo do contexto a ser considerado. Na Inglaterra, por exemplo, o ensino de literatura inglesa no âmbito escolar ocorreu “tardiamente,” ou seja, apenas a partir do século XX, notadamente pelo fato de que a população nacional era ávida leitora das produções nacionais, bem como de obras internacionais (EAGLETON, 2009). Eram comuns bibliotecas ambulantes que passavam de cidade em cidade, nos séculos imediatamente anteriores ao XX, para que cidadãos de todas as classes sociais pudessem ter acesso aos mais diversos textos literários (MORETTI, 2003). Neste contexto, como era fato corriqueiro nas diferentes classes sociais o hábito da leitura daquela parcela do arquivo cultural inglês, as autoridades daquele povo não julgavam necessário que uma disciplina fosse instituída e destinada a algo que já era do conhecimento corrente dos ingleses (EAGLETON, 2009).

Curiosamente, o ensino de literatura inglesa no aspecto formal do termo, ou seja, a escolarização da literatura daquele povo foi estabelecida como obrigatório primeiramente nas colônias (EAGLETON, 2009) – uma forma de doutrinar os colonizados e fazê-los perceber sua suposta inferioridade, face às belezas e às riquezas da Metrópole imperialista, conforme vistas nas obras literárias que lhes apresentavam. Observa-se, portanto, que o ensino de tal matéria envolve questões políticas, que revelam o uso do texto literário como elemento para se atingir a imposição de ideologias colonialistas pelo *consentimento*, visto ser esta estratégia mais eficaz do que o uso da *força* para se atingir o objetivo desejado neste contexto em tela, como recomenda Gramsci (ALTHUSSER, 1985).

O panorama exposto acima e as considerações que se seguem sobre a Europa, justificam-se pelo fato de que a maioria das obras clássicas estrangeiras que figuram nos Livros Didáticos no Brasil são inglesas e estão carregadas de ideologias imperialistas eurocêntricas. Neste sentido, constitui-se um fato importante para o professor, olhar para elas à luz da perspectiva póscolonialista, visto que ela revela padrões tanto de representação do inglês/europeu e dos povos colonizados quanto de espaços e culturas, de modo enviesado.

No caso do Brasil, Zilberman (2009) destaca que, a exemplo dos povos europeus, durante séculos, a preferência estava no ensino/estudo de obras estrangeiras nas escolas

e universidades. Merece destaque o fato de que, em ambos os casos, isto é, no Brasil e na Inglaterra, até o século XX, a educação pública era, majoritariamente, restrita às classes abastadas, de sorte que o indivíduo da classe trabalhadora, não teria acesso a ela, ou teria acesso limitado. Na Europa, por exemplo, durante séculos, a educação era, por demais, restrita, ou seja, estudava-se de acordo com a classe social a que se pertencia, de sorte que o filho de um sapateiro, estudaria apenas o que chamamos no Brasil de Ensino Fundamental I, visto que seu destino era seguir a profissão do pai e, para tanto, julgavam que ele não precisaria estudar muito.

Esta situação fomentou protestos entre a classe burguesa que, ao ascender socialmente, desejava ter acesso a níveis mais elevados de educação. Tal questão está ilustrada nos Romances de Formação, a exemplo do seu exemplar inicial, *Os anos de aprendizagem de Wilhelm Meister* (1795), de Goethe. Nesta obra, o protagonista, por não ter saída, já que era um burguês – alguém de família pobre que ascendeu socialmente pelo comércio, e cuja história de vida era desdenhada pela aristocracia –, buscará no teatro, ter acesso à leitura e a debates sobre as grandes obras da literatura universal, na busca por formação enquanto indivíduo. Neste caso, depreende-se do valor que a literatura tinha para aquela parcela da população, da qual o herói fazia parte.

Com relação ao Brasil, Zilberman (2009) destaca que a universalização do ensino público chegou, de modo mais premente, para a classe trabalhadora, na década de 1970. A autora pontua que a chegada de tais alunos às escolas brasileiras causou uma mudança no ensino, sobretudo nos currículos/aulas de literatura. A exemplo do que foi mencionado acima sobre a sociedade inglesa, era comum no cenário brasileiro, a leitura de literatura no seio familiar, de sorte que o aluno chegava à escola com uma gama de leitura dos clássicos, inclusive, em muitos casos, isto era feito na língua original em que a obra havia sido escrita. Entretanto, a parcela do alunado das classes trabalhadora, em sua maioria, mal sabia ler, e quando o sabia, não tinha o mesmo preparo doméstico no quesito leitura literária. Esta característica suscitou a necessidade de leituras “mais simples,” para que aquele novo tipo de aluno pudesse acompanhar a leitura e os debates em sala.

Isto causou cada vez mais a necessidade de “simplificação” do ensino de literatura nas escolas brasileiras, passo que levou a um novo foco, o do ensino da história desta disciplina e, por fim, à quase inexistência de aulas de literatura. Na atualidade, boa parte das escolas não dispõe de aulas exclusivas para este componente em seus currículos e quando as tem, elas funcionam apenas como uma espécie de apêndice das aulas de Língua Portuguesa.

No corpo deste apanhado histórico, delineia-se claramente, o que se vê na atualidade: a chamada “crise da literatura.” Esta questão envolve a quase ausência de um lugar para a literatura nas escolas brasileiras; um aparente desinteresse do alunado nacional por esta disciplina; a falta de recursos tecnológicos para o que se poderia pensar que seria um ensino eficaz deste componente curricular; a ausência de uma disciplina voltada para o ensino de literatura nas matrizes curriculares de Cursos de Letras.

Nos últimos anos, o que se vê é um elevado número de dissertações do PROFLETAS que discutem o problema da crise de leitura de literatura no Brasil, na busca por soluções para este problema. Todavia, como se sabe, o aluno brasileiro lê, mas ele o faz com base nas suas preferências pessoais, o que, na maioria dos casos, não coincide com o tipo de texto literário que lhe é apresentado na escola. Sua preferência está em longos *Best Sellers* estrangeiros, ao passo que a literatura nacional, sobretudo os clássicos, e os clássicos universais, não costumam figurar na sua lista de interesse.

Este aluno descobriu o prazer de ler por obras que vão do que parece ser entretenimento “mais leve” (a exemplo do romance *A seleção*, de Kiara Cass, uma releitura moderna de *Cinderela*, e de Ester, personagem bíblica), àquelas que aparecem primar apenas pela “aventura pela aventura” (como os romances de *Percy Jackson*, de Rick Riordan, uma série de fantasia que trata de mitologia grega no contexto do século XXI), que por estarem no rol de *Best Sellers*, não tem o seu valor reconhecido pela academia e, por conseguinte, pelos professores. Vislumbra-se neste cenário, um descompasso entre o que interessa ao aluno e o que interessa à escola. Naturalmente, é peculiar à escola ampliar o horizonte de expectativas do aluno nas mais diversas perspectivas, no que diz respeito ao texto literário, ainda assim, configura-se como contraproducente desconsiderar completamente a opinião daqueles a quem ela deve atender, no quesito seleção de obras para o trabalho em sala.

Ora, se o professor não dispõe de conhecimento literário suficiente para perceber elos entre tais obras, como as citadas acima, e a tradição que a escola precisa passar para o aluno, ele poderá perder uma rica oportunidade de envolver seus alunos com os textos clássicos, por meio do que lhes é familiar. Um estudo de Magalhães (2009) revela, à propósito, que há uma parcela de professores que sequer sabe identificar certos gêneros literários – o que resulta em um trabalho, no mínimo, limitado com as obras em sala, bem como impede que elementos literários importantes nos *Best Sellers* que os alunos leem sejam identificados. Não parece justo responsabilizar o professor pelo insucesso do trabalho escolar com a literatura, mas ele é a figura chave para o sucesso desta empreitada. Se a escola é o local onde o letramento literário sistemático e formal

deve ser levado a efeito, como fazê-lo se a simples identificação de gêneros literários - e subgêneros - não é possível de ser realizada pelo professor?!

Um caminho possível para a realização desta tarefa com êxito parece ser buscar na literatura clássica e canônica que a escola precisa trabalhar – sem se fechar nas exclusões extra-cânone ou contra-cânones – por afinidades com as obras que o seu público-alvo prefere. Isso não significa render-se completamente à questão de gosto de uma parcela da população que costuma ser vista como despreparada para emitir juízo de valor, isto é, o aluno, mas diz respeito a se saber motivar o leitor, como propõe Cosson (2012), de modo a fazê-lo percorrer um caminho que lhe seja desejável, porém novo.

É com base nessas reflexões que se sugere, neste trabalho, um olhar mais aberto e inclusivo para o ensino de literatura na escola, partindo do letramento literário que o aluno traz consigo de casa, e que faz parte do seu meio social. Quando se diz “inclusive,” deseja-se a “inserção” de obras do gosto do grupo social dos alunos, as quais, em sua maioria, a escola e a academia rejeitam, como elo de ligação entre os interesses. Esta tarefa é desafiadora e, ao mesmo tempo, de fácil diagnóstico, sobretudo porque os professores sabem o tipo de leitura extra-curricular a que seus alunos se dedicam. A dificuldade pode estar em conhecer seu gênero e buscar uma no repertório que lhe cabe discutir em sala para, partindo do gosto do aluno, levá-lo a outras obras do mesmo campo de interesse.

Para tanto, pode-se citar o uso da ficção científica, sobretudo por ser este subgênero da narrativa – apesar de ser utilizado em poesia, em dramaturgia e na música – responsável pelos maiores sucessos do cinema nas últimas décadas, fato que tem sido de valor comum para professores e alunos: *Planeta dos macacos* (adaptação livre do clássico romance francês homônimo) e *Wall-E* (desenho animado). Em todos os casos, elas são ficção científica construídas pelo modo da distopia. Elas podem servir de pontes para o trabalho com obras literárias produzidas nestes mesmos vieses.

3 FICÇÃO CIENTÍFICA E INTERDISCIPLINARIDADE

A literatura tem funcionado ao longo da história da humanidade como um verdadeiro porta-voz do povo que a produz, ainda que ele, no sentido coletivo do termo, não tenha tido a sensibilidade de perceber ou de expressar conscientemente o que um dos seus representantes, o autor, sentiu, percebeu e expressou na sua obra. Na verdade,

há sempre um motivo para se escrever literatura. Há sempre um motivo para produzi-la por meio de um (sub)gênero ou um modo ficcional. A escolha nunca é gratuita, sobretudo porque texto e contexto se fundem na economia de uma obra, como disse Candido (2004). Eis porque a forma e o modo de construção de um texto literário comunicam tanto quanto o seu conteúdo.

No caso da ficção científica, ela pode ser vista como uma literatura de exibição (de conhecimento, de poder, etc), de auto-estima elevada (no sentido nacionalista e imperialista), sobretudo por retratar o desenvolvimento científico europeu – considerando-se aqui aquelas obras cujo foco principal é a tecnologia. São vários os seus subgêneros, tanto no universo literário quanto no cinema, os quais discutem relevantes questões para a humanidade, por meio do que pode parecer lúdico a um público infanto-juvenil.

Na verdade, é comum que haja combinação de subgêneros da ficção científica, como nos exemplos que se seguem de filme e texto literário: Ecologia (*Avatar, Terra das mulheres*), Biologia (*O incrível Hulk, Admirável mundo novo*), Sobrenatural/super poderes (*Superhomem, As brumas de Avalon*), Universo/realidade alternativa (*Star Wars, Fahrenheit 451*), História alternativa (*Jurassic Park*), dentre outros. Com relação aos tipos de enredo, eles podem variar entre: raça perdida (*O mundo perdido e Minas do Rei Salomão*), último homem/mulher na terra (*Último homem*), robôs (*Eu, robô*), viagem no tempo (*A máquina do tempo*), viagens extraordinárias (*Volta ao mundo em 80 dias*), reprodução artificial (*O conto da aia*); tecnologia (*1984*), dentre outros.

Um ponto interessante a ser considerado no trabalho com ficção científica é a questão de gênero, notadamente porque as produções de autoria feminina diferem-se daquelas produzidas pela pena masculina. *Terra de mulheres* (1915), de Charlotte Perkins Gilman; *O conto da aia* (1985), de *Margareth Atwood* (a adaptação em série recente da Netflix popularizou esta obra entre os jovens brasileiros); *Casamento entre as zonas três, quatro e cinco* (1980), de Doris Lessing, expressam preocupações feministas, sobretudo em relação ao corpo da mulher, à reprodução. Elas são escritas no modo distópico, revelando ansiedades femininas no que diz respeito à liberdade. Diferente dos autores masculinos, mais interessados em aventuras e tecnologia, a preocupação delas é com a questão de poder (no sentido de busca por autonomia e governo) e reprodução artificial (uma fuga do determinismo biológico feminino).

Um olhar feminista sobre obras de autoria masculina revela, inclusive, perspectivas falocêntricas acerca da representação feminina, como no conto “Here there be

tygers,” de Ray Bradbury. Nesta obra, o autor cria “um planeta vivo, muito “feminino” – certamente “do tipo Vênus,” [...] que tenta reter os homens pondo em jogo todos os seus encantos” (HELD, 1980, p. 143).¹

Neste cenário, não se deve esquecer aquelas obras que não foram escritas para serem de ficção científica, mas que apresentam muitos dos seus elementos típicos, como no caso de *Cinderela*, no qual a idéia de variações do tempo é posta por meio do “tempo congelado” (HELD, 1980); no mito de Pigmalião, tem-se a criação da bela estátua Galatéia, a quem Vênus concede vida para que criador e criatura se casem; em *Pinóquio*, de Collodi, um boneco de madeira que ganha vida; “A máscara da morte vermelha” (1842), de Edgar Allan Poe, trata de uma doença contagiosa, a peste bubônica; o conto “A nova utopia” (1891), de Jerome K. Jerome, um caso de viagem no tempo, cujo foco está em questões distópicas resultantes da implantação do socialismo na Inglaterra; dentre outros.

Não apenas no caso da ficção científica feminista, em particular, mas de modo geral, as discussões levantadas por este subgênero da narrativa tratam de anseios e inquietudes da humanidade sobre presente, passado e futuro, de sorte que ele pode ser um importante “instrumento para desbloquear o imaginário ao nível tanto do pensamento como da linguagem, para romper com certos lugares-comuns, para fazer com o que o homem reflita sobre sim mesmo, sobre a sociedade, sobre sua condição” (HELD, 1980, p. 142).

Assim, pode-se dizer que a ficção científica, de modo geral, costuma ter “seu ponto de partida, num sonho sobre a ciência e a técnica de determinada época” e leva o leitor a perceber “a evolução científica e cultural da humanidade” (HELD, 1980, p. 155). Além disso, o “caráter profético” deste gênero enseja discussões científicas das mais pertinentes para a evolução da ciência moderna, como no caso dos comprovados exemplos que se seguem: Júlio Verne “inventou” o submarino; H. G. Wells “inventou” o tanque de guerra, tudo isso décadas antes de tais objetos serem possíveis no mundo real. Na verdade, ao comentar sobre o apelo do fantástico feérico na literatura, em relação ao homem e sua busca por superpoderes, Gregorin Filho (2010, p. 270) pontua: “nos rastros das descobertas científicas e invenções tecnológicas, a literatura descobre mundos e seres estranhos que ultrapassam de maneira inacreditável os naturais limites da condição humana.”

¹ Esta informação é mais pertinente para o professor de língua inglesa, o qual poderá utilizar-se também dos contos de Poe em estudo, sobretudo por serem muito curtos, para inserir literatura nas aulas deste idioma, notadamente no que diz respeito ao trabalho com leitura e cultura.

Mediante o exposto, observa-se o caráter interdisciplinar deste tipo de literatura, um assunto em constante debate no cenário educacional brasileiro, nos últimos anos. Neste caso, trabalhar com ficção científica em sala de aula envolve um passeio pela História, Filosofia, Biologia, Fantasia, Cinema, Televisão, Plataformas digitais, dentre outros. Na verdade, esta palavra, *interdisciplinaridade* “sugere um conjunto de relações entre disciplinas abertas sempre a novas relações que se vai descobrindo” e, de fato, “interdisciplinaridade é toda interação existente dentre duas ou mais disciplinas no âmbito do conhecimento, dos métodos e da aprendizagem das mesmas (SUERO, 1986, p. 18 e 19). De fato, sua característica primordial é a interação entre as disciplinas. Neste sentido, a interdisciplinaridade debate:

a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles – questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas (BRASIL, 1997, vol. 8, p. 40).

Ademais, o trabalho interdisciplinar diz respeito à “construção” de “um novo tipo de pessoa, mais aberta, mais flexível, solidária, democrática. O mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente” (SANTOMÈ, 1998, p. 45), sobretudo para interagir e agir em um mundo em constante processo de mutação, no qual “o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade” (SANTOMÈ, 1998, p. 45). Assim, a opção por um projeto interdisciplinar com obras de ficção científica reúne as condições temáticas e de valor que mais agradam ao público infanto-juvenil na atualidade, sobretudo porque, no entender de Fazenda (2011), o trabalho interdisciplinar envolve mais um encontro entre pessoas do que entre componentes curriculares, cujo foco deve ser a eliminação de barreiras entre disciplinas e entre indivíduos.

Este subgênero da literatura permite que se discuta sobre o mundo atual e do passado nas mais diferentes perspectivas crítico-teóricas: feminista, póscolonial, marxista, filosófica, etc, o que permite ao aluno uma compreensão mais ampla da vida, da história, da literatura, da ciência, dos indivíduos nos mais diversos contextos sócio-históricos.

4 ASPECTOS DA FICÇÃO CIENTÍFICA DE POE: UMA PROPOSTA DE PROJETO INTERDISCIPLINAR

No caso da ficção científica, Poe a inaugura nos Estados Unidos, mesmo quanto ela ainda não era percebida claramente como um subgênero da narrativa. Com relação a alguns de seus contos de ficção científica, no caso, “Eiros e Charmion” (1839), “O colóquio de Monos e Una” (1841), “Um história das Montanhas Ragged” (1844), “Os fatos no caso de M. Valdemar” (1845), eles ensejam debates filosóficos, algo comum em obras deste subgênero da narrativa, sobretudo os dois primeiros citados acima. O enredo de ambos diz respeito a discussões filosóficas entre dois casais após a morte. “Eiros e Charmion” (1839) e “O colóquio de Monos e Una” (1841) são os mais filosóficos, e sua forma (nos moldes dos diálogos gregos de Sócrates, Platão e Aristóteles) permite que os personagens olhem para o passado e reflitam sobre a condição humana, sobretudo acerca dos erros cometidos nos mais diversos aspectos, dentre eles, religião. Com relação a “Uma história das Montanhas Ragged” (1844), “Os fatos no caso de M. Valdemar” (1845), o foco aqui é na vida, ou na efemeridade dela, e na incapacidade da ciência de prolongá-la perpetuamente.

Ora, há uma discussão no campo do ensino de literatura sobre a viabilidade de se levar para a sala de aula contos filosóficos. O argumento é que eles seriam inadequados para crianças ou adolescentes, em virtude da sua suposta inacessibilidade temática para tal público, sobretudo os que interrogam sobre a vida e a morte (HELD, 1980), como os de Poe. A autora contesta tais ponderações, visto que toda obra literária apresenta questões de alguma natureza filosófica, que envolvem problemas sociais delicados, questões políticas graves, porém “as crianças os compreendem e reagem a eles” (HELD, 1980, p. 159), sobretudo porque, segundo ela, as crianças costumam interrogar acerca da vida muito desde muito cedo. Held (1980) argumenta, inclusive, que uma obra como *Pinóquio* levanta questões perturbadoras para uma criança, a saber, violência, problemas enfrentados por elas no contexto escolar e na sociedade, de modo geral, a exemplo da questão do *bullying* e da mentira.

Em relação ao conto “Os fatos no caso de M. Valdemar,” ele foi escrito e publicado com o objetivo de se passar por um relato científico (mais um dos *hoaxes* do autor), acerca de um paciente em estado terminal, face ao seu problema de tuberculose. Poe o fez de modo semelhante aos comumente publicados por médicos à época, gênero que gozava de grande prestígio. Por esta razão, ele precisou informar ao público que se trata-

va de ficção. A dúvida ou a certeza, por parte de leitores, de que se tratava de um relato verídico, deve-se ao fato de que o autor se utiliza de um linguajar científico próprio do campo da medicina, sem, contudo, tornar o texto pesado ou inacessível para um leitor (de qualquer faixa etária) leigo no assunto. Poe descreve, com riqueza de detalhes, o que acontece com o corpo e a mente de um paciente durante seu processo de fim da existência e entrada na morte. O modo gótico lhe permite por palavras na boca do paciente em pleno estado de hipnose e (pós?)morte.

Este tipo de temática e suas características científicas tem fascinado o público brasileiro de todas as idades, nas últimas décadas, graças, sobretudo, às populares séries de TV americanas *CSI* (do inglês Crime Scene Investigation, traduzida no Brasil como Investigação Criminal), e suas variantes *CSI Miami* e *CSI New York*. Nelas, equipes de detetives investigativos e peritos forenses buscam pistas, geralmente em cadáveres, para elucidar crimes. O foco de cada uma delas está na ciência e como ela, em especial, por meio de invenções no campo da biologia e da tecnologia, pode solucionar os mais difíceis casos de assassinato.

A forma como tais invenções e conhecimentos científicos são apresentados oferece ao telespectador apenas uma opção: se encantar, para sempre, com a ciência. É exatamente este tipo de conteúdo cultural que o aluno do Ensino Fundamental brasileiro traz consigo para a escola ou se envolve com ele ao longo dos anos escolares, o que pode se constituir em um aliado para o trabalho com o texto literário de temática semelhante. Lembrando que as séries citadas acima são apenas algumas, de tantas outras, que abordam a ciência em linguagem acessível para todos os públicos e que estão disponíveis para o alunado brasileiro.

Neste contexto de discussão, é interessante estabelecer um olhar crítico para o fato de que estes produtos culturais americanos levam o inconsciente coletivo nacional brasileiro a supor que aquela polícia é superior à nossa, apesar de dispormos de profissionais e laboratórios para os mesmos fins em solo nacional. Estas questões abrem um leque de possibilidade para um debate *cross-cultural*, bem como o conto de Poe em tela. Inclusive, o próprio conto em foco abre tal debate, visto que Poe constrói Valdemar como mais um dos seus heróis europeus: eles são inteligentíssimos, porém solitários, fracos física e mentalmente, nervosos, em busca de americanos que lhes ajudem. Aqui é a veia nacionalista de Poe agindo em busca de autoafirmação e valorização do que é nacional, em detrimento dos pares europeus – uma característica das suas obras.

O conto em apreço propicia também o vislumbre de um paralelo com o Conto de Fadas *A bela adormecida*. Naquele, um homem de composição física e mental frágil e doente, anseia fugir das dores da morte por um meio que lhe cause menos dor, o mesmerismo, uma técnica que cederia lugar à hipnose. Enquanto neste, a jovem é adormecida por uma técnica sobrenatural, graças a uma motivação perversa, aqui a ciência experimental tem a primazia para mostrar sua força, sua capacidade de desafiar a morte. O texto de Poe mostra o homem controlando a vida e a morte por meio de uma técnica desenvolvida racionalmente para o bem (?) da humanidade, já no conto de fadas, uma bela jovem é vítima da inveja e maldade de uma rival, uma bruxa, que, por meio de forças proscritas, atua para o mal de quem é alvo do seu poder.

Estas duas obras expõem o fato de que a ciência e metafísica andam juntas e, por vezes, colidem com o passar do tempo. O antropos e a metafísica seguem caminhos diferentes no mundo ocidental moderno americano, embora apenas para alguns indivíduos. Já o conto sobre as Montanhas Ragged de Poe mostra um encontro entre ambos, embora em uma esfera orientalista. Ainda assim, no mundo de Valdemar, mesmerismo/hipnose não parece apenas científico, em virtude do tratamento gótico conferido à temática pelo autor.

Com base na discussão acima, observa-se as múltiplas possibilidades de temáticas que a obra enseja, o que permite que se utilize a pedagogia de projetos para um trabalho de natureza mais ampla, isto é, para além da literatura. Como se sabe, o trabalho com projetos (interdisciplinares) costuma redundar em atividades que promovem o envolvimento dos alunos, de forma prazerosa, nas atividades escolares, sobretudo porque fomentam uma prática social, em virtude do seu caráter propício ao trabalho em comunidade, em grupo. Segundo Almeida (2002, p. 58):

[...] o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção.

Nesse contexto de trabalho com a literatura, uma das questões mais defendidas por Colomer (2007), é a formação de uma comunidade de leitores, uma vez que ela envolve o compartilhamento de entusiasmo e significados, desenvolve o interesse pela leitura, e promove interação entre leitores com gostos afins, levando-os a ampliarem os seus horizontes de expectativas. Esta proposição é, por demais, relacionada ao trabalho com projetos. Além disso, o trabalho com projetos amplos “integra os momentos de uso com os de exercitação; inter-relaciona as atividades de leitura e de escrita; engloba os exercícios sobre as operações de leitura e as ajuda na compreensão do texto; favorece a assimilação das aprendizagens realizadas” (COLOMER, 2007, p. 120-121).

Ainda no que diz respeito a projetos, Lerner (2002) propõe um passo a passo flexível que, adaptado, pode conter algumas etapas, conforme sugestão a seguir, para um trabalho com o conto “Os fatos no caso de M. Valdemar”:

1ª Etapa: Apresentação do projeto professores e gestores escolares (com a devida antecedência,

na busca por sugestões para a construção e realização de um trabalho conjunto entre os professores interessados das diferentes disciplinas);

2ª Etapa: Mobilização dos alunos para a participação no projeto (1h/a; apresentação da ideia

para a disciplina de Língua Portuguesa)

3ª Etapa: Leitura das narrativas (5 h/a; iniciar com uma atividade de motivação, conforme

propõe Cosson (2012); um poema em código binário ou um vídeo, por exemplo),

4ª Etapa: Ações nas disciplinas (Ciência; História, Inglês, etc, cada professor define com a turma o que será trabalhado, mediante as temáticas dos contos de Poe; carga horária a

definir)

5ª Etapa: Debate sobre os contos (5 h/a);

6ª Etapa: (jogo sobre características de obras de ficção científica, visando o letramento literário, 2h/a)

7ª Etapa: Produções textuais e culturais (5h/a; retextualização, produção de contos nos

mais variados nichos da ficção científica, dramatização, etc)

8ª Etapa: Culminância do projeto (4h/a; Exposição dos trabalhos realizados nas disciplinas).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ficção científica é uma literatura de inquietação, de busca por quebra de limites e paradigmas. É um belo exemplar da inquietude humana. Suas bases estão firmadas na natureza humana e sua busca pelo novo, pelo ideal. Sua utilização em sala de aula atende ao desejo juvenil do público-alvo em debate não apenas pela fantasia possível, mas pelo fomento à imaginação, ao sonho “impossível” realizável. Suas inúmeras ramificações atendem aos mais diversos gostos e interesses.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. de. Como se trabalha com projetos (Entrevista). In: **Revista TV ESCOLA**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, nº 22, março/abril, 2002.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 4ª edição. Trad. de Posicion. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004. P. 169-191.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**: uma introdução. São Paulo: Objetiva, 2009.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: História, teoria e pesquisa. (15th ed.) São Paulo: Papirus, 1994.

HELD, Jacqueline. O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica. In: **Novas buscas em educação**. Vol. 7. São Paulo: Summus, 1980.

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

MAGALHÃES, Hilda G. D.; BARBOSA, Eliziane de P. S. Letramento literário na alfabetização. In: SILVA, Wagner R; MELO, L. C. (org). **Pesquisa & ensino de língua materna**: diálogos entre formador e professor. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MORETTI, Franco. **Atlas do romance europeu**: 1800 – 1900. Trad. de Sandra Gardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2003.

POE, Edgar. Complete works. New York: SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e Interdisciplinaridade**. O Currículo Integrado. Porto Alegre: Editora Artes Medicas Sul LTDA, 1998.

ZILBERMAN, Regina. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura. In: **Letras**, Passo Fundo, RS, v. 5, n. 1, jan/jun, 2009.

A DEMONSTRAÇÃO EXPERIMENTAL COMO VIA DE CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA ELETRICIDADE

FILHO, Olinto Dantas Pinheiro

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: olifisical0@gmail.com.

DANTAS, Mirleide Dantas

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: mirleide_dantas@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

De acordo com nossa concepção de ensino é preciso que haja um reconhecimento da necessidade de enfrentar determinados desafios da escola contemporânea, de modo que, para isso, requisita-se uma postura ousada no que se refere às propostas metodológicas. No entanto, não podemos nos posicionar de maneira irresponsável frente a esses desafios. É preciso tomar cuidado, uma vez que no decorrer do processo educacional surgem diversos efeitos como conseqüências das decisões tomadas.

Não se trata de aderir a uma postura política neutra, não se trata de ficar “em cima do muro”. Na verdade é esse cuidado esmerado em relação à adesão de uma ou outra proposta metodológico-pedagógica que proporcionará efeitos desejáveis, uma vez que esse cuidado remete a uma faceta importantíssima do processo educacional, o planejamento do ensino com vistas à aprendizagem.

Nesse sentido, não podemos falar em “inovação” e “mudança” em educação no sentido em que essas palavras são empregadas, quase sempre atreladas ao modismo desvairado, sem uma preocupação em revolucionar de fato, genuinamente, os processos de aquisição do conhecimento.

Dessa maneira a intenção não deve ser necessariamente a mudança, pedagogicamente falando. Evidentemente, a intenção deve ser a busca, através de um esforço coletivo e acima de tudo pessoal, da aquisição do conhecimento. Com isso, há de se concordar que a busca pelo conhecimento, na relação professor-aluno, não deve ser mediante uma simples escolha de metodologia pedagógica em torno de uma formação técnica ou mesmo social. Trata-se da busca pela verdade, e para alcançarmos essa verdade se faz necessário uma postura objetiva, no sentido de nos posicionarmos como seres pensantes e responsáveis por essa busca. É claro que devemos ter em mente que as verdades científicas não são absolutas, pois o conhecimento científico está em constante construção.

Dessa forma, o professor como sujeito interessado na verdade não pode subestimar o estudante. Mesmo sabendo das dificuldades e deficiências, cada vez mais perpetuadas através de um paradigma educacional/cultural ineficaz, é preciso reconhecer os estudantes também como sujeitos capazes.

Assim, destacaram-se as ações e empreendimentos de personagens importantes para a ciência, ressaltando o esforço pessoal que eles empreenderam em suas experiências e trabalhos desenvolvidos na busca pelo conhecimento.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com o relatório que apresenta o resultado do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), divulgado pela OCDE e pelo INEP, o Brasil ocupa o 63º lugar no ranking dos conhecimentos em ciências. Vale ressaltar que o exame é realizado junto a 70 países. Assim, talvez seja plausível questionar sobre se o paradigma educacional está ou não contribuindo para uma aprendizagem efetiva por parte dos estudantes.

Nesse sentido, muito se tem falado em inovação pedagógica e muito se tem publicado sobre tais inovações. Entretanto, a inovação, no Brasil, muitas vezes toma um viés ideológico, no sentido negativo da palavra, de modo que é possível destacar dois aspectos. Um diz respeito a tentativa de adaptar a proposta inovadora e colocá-la em uso através de um estudo um tanto insuficiente. A outra se trata de inovar por inovar simplesmente, através de uma adesão irresponsável, ou seja, por modismo. É o folclore pedagógico, como bem coloca Wanderley in Garcia (1995).

Em se tratando de Brasil, é perfeitamente possível arriscar e dizer que a segunda opção, na citação acima, prevalece na maioria das vezes. Essa citação permanece muito atual. Dessa forma, não há necessidade em se fazer uma escolha ideológica-política no sentido de direcionar a prática pedagógica, pois muitas vezes corre-se o risco de aderir aos modismos.

É preciso estabelecer, enquanto professor, a intenção pedagógica em sala de aula. Entretanto, muitas vezes essa não é a prioridade. Muitas vezes a prioridade é aderir a uma espécie de cinismo, no intuito de manter as aparências. Muitos professores têm práticas que se aproximam mais da abordagem tradicional do que das abordagens construtivistas, e, no entanto, tentam mostrar que são “construtivistas”.

Charlot (2013) aponta essa questão pertinente à educação brasileira, em que muitas professoras, apesar de desenvolverem uma prática tradicional em sala de aula se autodeclaram construtivistas. Ele afirma que isso acontece devido ao fato de o professor que se diz construtivista ser mais valorizado, ao passo que o tradicional, não.

Charlot (2013) vai além ao que concerne a adoção de um modelo pedagógico de ensino ao afirmar que a aceção dada ao método tradicional de ensino está equivocada. Ele afirma que, ao contrário do que se prega, o modelo tradicional de ensino requer bastante atividade do aluno.

Por outro lado, nas palavras de Charlot (2013, p. 112):

Ser construtivista não significa, como se pensa muitas vezes, ou, melhor, como se fala sem pensar, ser moderno, dinâmico, inovador. Como se toda e qualquer inovação fosse boa... Ser construtivista é opor ao modelo tradicional da aula seguida por exercícios de aplicação, um modelo em que a atividade vem primeiro: ao tentar resolver problemas a mente do aluno mobiliza-se e constrói respostas que são vias de acesso ao saber.

Assim, a Física, enquanto disciplina escolar, não está fora desse contexto de incompreensão, de modo que muitas vezes o trabalho pedagógico nessa disciplina não é levado a sério, sob a luz da compreensão de Charlot sobre o que seja ensino tradicional e ensino construtivista.

Nessa perspectiva, não podemos admitir que o ensino da Física, apesar de ser

concebido sob um ponto de vista “tradicional”, seja feito de maneira desinteressante. Com isso, ainda que haja uma postura educacional voltada para o ensino tradicional é possível sim conceber um ensino da Física efetivo no sentido de dar significação ao estudo dessa disciplina.

Esse pensamento é corroborado pelas ideias de Robilotta (1988, p. 8) ao afirmar que:

O ensino, tanto da Física como de outras áreas do conhecimento, acontece no cenário cinzento da passividade, da falta de interesse e da apatia. Os estudantes parecem estudar apenas para passar de ano, enquanto que os professores parecem ensinar apenas para conseguir os seus em geral, magros salários. É claro que este quadro não corresponde às expectativas internas tanto de professores como de alunos.

Portanto, é em acordo com essa linha de pensamento que se deve propor o ensino da Física, considerando a utilidade da experimentação e a necessidade de conhecer a trajetória histórica dessa disciplina. Essa é uma maneira de ensinar e estudar Física com ânimo e com sentido.

Abordar os conteúdos da Física em uma perspectiva histórica se torna necessário, pois

a história pode também facultar a introdução do NÃO no ensino da Física. O contraste promove a consciência, e o que é melhor compreendido ao ser comparado com o que NÃO É. Só se pode entender o papel das interações eletromagnéticas no universo, caso se pense como ele seria se tais interações não existissem. O conteúdo negativo tem um papel positivo no ensino. (ROBILOTTA, 1988, p. 18)

No ensino da Física há uma peculiaridade notória no sentido da necessidade de considerar o trabalho/estudo experimental na abordagem dos conteúdos. Isso se apresenta como uma enorme vantagem para o professor da Física, quando este busca promover uma aprendizagem mais profunda nos estudantes.

Como bem coloca Lopes (2004, p. 16):

O trabalho experimental faz parte da própria essência da construção do conhecimento científico. Se admitirmos que o trabalho experimental é uma confrontação organizada do pensamento com o real, então precisamos de ter boas questões para o real (problemas que podem ser operacionalizados através de hipóteses) e este, por sua vez, coloca-nos sempre novos problemas (que podem ser operacionalizados por hipóteses) que devemos reconhecer com humildade.

3 METODOLOGIA

As apresentações foram pautadas prioritariamente por exposições orais, procurando abordar de maneira clara os conceitos científicos envolvidos. Foi feito uso da experimentação a fim de proporcionar aos alunos uma amplificação e ao mesmo tempo uma simplificação no sentido de facilitar a compreensão dos conceitos relacionados ao estudo da eletricidade. Para realizar as apresentações foi feita a leitura de dois livros que abordam o estudo da eletricidade sob um ponto de vista experimental e histórico.

O primeiro livro tem como título: Stephen Gray e a descoberta dos condutores e isolantes. Neste livro os autores fazem traduções dos artigos originais de Gray e procuram reproduzir os experimentos usando materiais presentes na nossa vida diária. O segundo livro se chama: Os fundamentos experimentais e históricos da eletricidade. Neste segundo livro o autor faz um passeio pela história e procura reproduzir instrumentos científicos importantes para o estudo da eletricidade.

A partir da leitura desses livros foi montado um roteiro para as apresentações que foram realizadas no ambiente de física da Universidade Federal de Campina Grande. Como a quantidade de experimentos nos livros é muito grande, foram separados em torno de dez experimentos que tiveram grande importância para a observação e estudo dos fenômenos elétricos ao longo da história. Os experimentos mostravam fenômenos relacionados à eletrostática e ao eletromagnetismo.

Alguns dos experimentos que foram apresentados estão sendo mostrados na ima-

gem abaixo. Essa maleta contém vários experimentos que foram usados nas apresentações e que serão futuramente usados em aulas de Física.

Imagem 1 - Maleta contendo experimentos



Fonte: Autoria própria (2019)

A tabela abaixo mostra todos os experimentos que foram usados nas demonstrações. As apresentações começaram com as demonstrações de experimentos relacionados com a eletrostática, e para finalizar foram demonstrados os experimentos relacionados ao eletromagnetismo.

1	Eletróforo de Volta
2	Eletroscópio
3	Versório de Gilbert
4	Pendulo elétrico
5	Experimento que demonstra o “poder das pontas”
6	Experimento de Osrted
7	O motor de Faraday
8	Telégrafo
9	O anel de thompon
10	Eletroímãs
11	A bobina de ruhmkorff

Com relação ao primeiro momento foi feita uma exposição inicial sobre o efeito âmbar, que é uma resina fóssil que apresenta um efeito muito interessante ao ser atritada com lã. Foi levado um pedaço de uma resina proveniente de uma árvore muito presente na nossa região conhecida como “ninho”. Para demonstrar o efeito âmbar foi usado um cano de PVC, atritando-o com um tecido de seda. Logo em seguida aproximou-se o cano eletrizado de pequenas esferas de isopor e de pedaços de papel picado, e com isso foi possível verificar o efeito da atração elétrica que ocorre.

Logo em seguida foi dito para os estudantes que existe a necessidade de armazenar o efeito âmbar, em outras palavras, de armazenar a eletricidade. Então se demonstrou o funcionamento de um dispositivo conhecido como eletróforo de Volta. Com este dispositivo é possível armazenar o efeito elétrico. O momento de maior euforia por parte dos estudantes foi durante a eletrização do eletróforo em que alguns alunos puderam tocar no mesmo. Ao tocar no eletróforo é possível sofrer um pequeno choque elétrico. É possível também observar pequenas centelhas elétricas ao descarregar o eletróforo.

Depois disso foi usado o mesmo eletróforo para eletrizar eletroscópios. Os estudantes puderam verificar que a maneira mais usual de descarregar o eletroscópio, é simplesmente tocando nele com o dedo. Então com o auxílio de um eletroscópio carregado foi possível demonstrar algo muito interessante. Ao aquecer o ar que está em volta do eletroscópio ele se descarrega. Esse fato demonstra que quando aquecida certa massa de ar, esta se torna um condutor elétrico.

Com o auxílio de um bastão de PVC eletrizado foi possível mostrar que é possível eletrizar um objeto metálico e em seguida fazê-lo flutuar sobre o bastão eletrizado. Com o mesmo bastão foi mostrado um fenômeno muito interessante conhecido como “poder das pontas”. Para demonstrar este fenômeno, é necessário usar dois objetos metálicos com a mesma altura.

Depois desse momento foi feita uma discussão sobre uma descoberta que foi realizada por um professor dinamarquês chamado Hans Cristian Oersted. Foi feita a reprodução do experimento que ele realizou em 1820. O experimento consiste em demonstrar que existe uma relação entre eletricidade e magnetismo. Se nas proximidades de uma bússola existir uma corrente elétrica passando por um fio condutor, a agulha da bússola sofre uma deflexão. Esse fenômeno deu margem para explicar e demonstrar o funcionamento dos eletroímãs. Ao passar uma corrente elétrica pela bobina do eletroímã, este passa a se comportar com se fosse um ímã. Os estudantes puderam observar que ao desligar a corrente o efeito magnético desaparece. A explicação do funcionamento dos eletroímãs possibilitou aos estudantes entenderem o funcionamento de uma tecnologia muito presente em meados do século passado, que é o telégrafo.

Logo após foi mostrado um experimento muito semelhante ao que foi desenvolvido por Michel Faraday. Esse experimento consiste no primeiro motor elétrico da história. Para fazê-lo precisamos de uma fonte de tensão contínua, um ímã cilíndrico, fios de cobre e um líquido condutor de eletricidade. Na época de Faraday ele usou mercúrio líquido para fazer seu motor funcionar, mas no motor que foi usado na demonstração foi utilizada água salgada para fechar o circuito elétrico do motor.

No momento seguinte foi usado um eletroímã para demonstrar a repulsão de campos magnéticos produzidos por uma corrente alternada. Para tal demonstração foi discutido o anel de Thompson. Esse dispositivo consiste em uma bobina que pode gerar um campo magnético variável por meio de uma corrente alternada. Para fazê-lo funcionar é preciso adicionar um núcleo de ferro ao instrumento. Para observar o efeito da repulsão é preciso utilizar também um anel de alumínio. Depois de a montagem estar pronta conecta-se os terminais da bobina à rede elétrica. Quando a corrente elétrica passa através da bobina, o anel de alumínio sobe devido à repulsão magnética. Muitos estudantes ficaram admirados com tal efeito e alguns deles fizeram a comparação do equipamento com um tipo de canhão eletromagnético. Em muitos casos o anel pode chegar a uma altura de quatro metros.

Para finalizar foi apresentado um experimento que causou maior admiração nos estudantes. Esse experimento consiste em um transformador de alta tensão, que pode converter uma tensão elétrica de três volts para uma tensão de quinze mil volts. Foi possível fazer os estudantes visualizarem centelhas elétricas que saltavam entre dois eletrodos. Usou-se o mesmo transformador para acionar lâmpadas contendo diferentes gases. Em nenhum momento os estudantes tiveram contato direto com esse equipamento. Em todas as apresentações o equipamento foi manuseado pelo estudante de graduação que possui experiência no manuseio dos experimentos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante as apresentações foi possível constatar que o uso da experimentação instiga os estudantes a participarem. Isso é muito importante para o desenvolvimento dos estudantes das escolas e também do estudante de graduação responsável pelas apresentações. A maior parte dos experimentos foi produzida pelo estudante que ficou responsável pelas apresentações. O professor em formação da física deve procurar desenvolver habilidades em manusear ferramentas, o que possibilita ao mesmo fabricar réplicas de experimentos e de instrumentos necessários para as demonstrações.

As apresentações realizadas tiveram grande impacto nos estudantes que estavam presentes no dia. Alguns deles até cogitaram a possibilidade de cursar Física na universidade. Outro momento interessante foi quando um dos estudantes relatou que já tinha visto o fenômeno das centelhas elétricas no seu trabalho.

Imagem 2 - Momento de apresentação



Fonte: Autoria própria (2019).

5 CONCLUSÃO

Na sociedade de hoje as pessoas estão cada vez mais distantes da realidade, mas esse distanciamento se deve não pelo fato de terem uma aversão à realidade em que elas estão inseridas. Elas estão distantes no sentido de não saberem como as coisas que elas desfrutam surgem. Aborda a Física usando experimentação e a história e filosofia das ciências é de extrema importância, pois permite destacar para os estudantes os processos históricos que levam ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, observando a intenção original dos cientistas e filósofos responsáveis pelas investigações empreendidas na construção das teorias científicas.

Através da atividade oral relatada foi possível constatar que além desta abordagem ser importante para despertar o interesse dos estudantes da educação básica pela Física, ela também tem um papel bastante relevante na formação inicial dos docentes, uma vez que estimula a realização de práticas dessa natureza com maior frequência.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LOPES, J. B. **Aprender e ensinar física**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

M. R. Robilotta - **O cinza, o branco e o preto** – da relevância da história da ciência no ensino da física Instituto de Física – USP São Paulo – SP, 1988.

WANDERLEY, L. E. Parâmetros sociológicos da inovação. In: GARCIA, W. E. **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

ASSIS, A. K. Torres. **Os fundamentos experimentais e históricos da eletricidade**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

BOSS, Sérgio Luiz Bragatto. **Stephen Gray e a descoberta dos condutores e isolantes: tradução comentada de seus artigos sobre eletricidade e reprodução de seus principais experimentos/ Sérgio Luiz Bragatto, André Koch Torres de Assis, João José Caluzi.- São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.**

A PROFISSÃO DOCENTE: UMA RELAÇÃO DE INTERAÇÕES HUMANAS

SOARES, Maria do Rosário Gomes

Universidade Federal de Campina Grande, Triunfo, PB, Brasil.

E-mail: zarinhags@hotmail.com

DUARTE, Silvana

Rodrigues Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: silvana-rd@hotmail.com

INTRODUÇÃO

*Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos,
para seres humanos. Tardif & Lessard, 2008.*

Este trabalho tem como tema a profissão docente: uma relação de interações humanas. O estudo tem como objetivo principal fazer uma análise sobre o trabalho docente e as suas implicações sociais e educativas na sociedade, em que o trabalho de ensinar é uma ação que condiz como uma profissão interativa por estar intrinsecamente relacionada com o ser humano. Para tanto, os objetivos específicos foram: refletir sobre a importância do trabalho docente na sociedade; pesquisar as principais contribuições do papel docente e social na formação e desvelar aspectos relevantes sobre o trabalho docente e as suas implicações sociais e educativas na sociedade.

A proposta deste texto é trazer uma reflexão sobre o trabalho docente, em que sua ação se enquadra como uma profissão interativa por estar intrinsecamente relacionada com os seres humanos e como diz á epigrafe, ensinar é lidar com os seres humanos e em função destes seres. Visto que, o docente tem como função fundamental trabalhar na construção e transformação dos indivíduos na sociedade.

Sendo assim, o ofício do professor é ocupar-se com as diversas situações presentes na sociedade em que refletem no ambiente escolar, de modo a entender a educação como prática social pressupõe o desenvolvimento de um trabalho docente que corresponda a essa prática mediadora e socializadora dos conteúdos sistematizados.

Dessa forma, são inúmeras as funções que se interligam ao trabalho docente, uma vez que os professores constituem-se como profissionais que se dispõem a sondar meios para responder às exigências sociais, os quais se utilizam de habilidades e saberes de modo a corporificar o exercício da docência. Perante essas exigências o educador encontra-se como um profissional que diretamente está relacionado com os seres humanos em vários contextos sociais.

Diante da complexidade e dos múltiplos aspectos que caracterizam a tarefa docente, podemos assim dizer que o trabalho do professor é parcialmente flexível e elástico como afirma (LESSARD; TARDIF, 2008). Isto porque o professor ocupa-se em diversas atividades como: planejamento e execução das aulas, correção das atividades, documentação pedagógica, reuniões com os pais, além do que podem se estenderem fora da sua jornada de trabalho da sala de aula prolongando-se como tarefas de casa. Atuante como flexibilidade na carga horária de trabalho, o professor define a totalidade do tempo de trabalho em uma ou mais escolas, atuam em períodos nos quais assumem uma ou mais disciplinas em turmas, ministrando conteúdos didático-pedagógicos, tarefas e responsabilidade profissionais.

Diante desses dados preocupantes, o estudo buscou analisar o trabalho docente como uma relação de interações humanas, isto porque o principal objetivo da atividade docente é o ser humano, ou seja, a formação do ser cidadão atuante na sociedade.

Outra questão é entender o trabalho do professor como complexo com grandes desafios que exige do educador um ser reflexivo e ativo perante a realidade educacional que ordena o cumprimento de normas.

Nesse contexto o profissional docente estabelece uma relação de interatividade por está constantemente com diversas e variadas interações com os alunos como também com os demais componentes escolares. É por isso que o trabalho docente merece ser problematizado sobre o plano de duas vertentes fundamentais: primeiramente, por ter como objeto de trabalho o ser humano, e em segundo, por ter como objetivo a formação e instrução deste ser em sociedade.

Para a construção teórico-metodológica deste trabalho, foram aproveitados recursos bibliográficos do teórico TARDIF (2008) acerca das pesquisas já estudadas sobre o fazer docente.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho docente merece ser problematizado sobre o plano de duas vertentes fundamentais: primeiramente, por ter como objeto de trabalho o ser humano, e em segundo, por ter como objetivo a formação e instrução deste ser em sociedade. E a partir desse ato, a atividade docente passa ser analisada, como uma ação social e política que está intrinsecamente associada no processo de construção humana.

Assim o educador necessitará desenvolver de uma ação formadora e emancipadora dos indivíduos em sociedade. Conforme diz (LIMA, 2010, p. 29)

O educador não deve deixar de problematizar o conhecimento do sujeito cognoscente como instrumento de desafio ao planejamento de suas ações pedagógicas, (...) A educação emancipadora capacita os alunos e não os “treina” simplesmente, pois estes podem ir muito além de uma resposta esperada, característica do homem que enxerga o real para além das aparências.

Neste sentido, é importante ressaltar a docência como uma prática relacionada à realidade humana, e como qualquer outro trabalho, possui fins e intencionalidades e devem decorrer com planejamento. Uma vez que estes fins da organização educacional escolar transcorrem sobre as influencias da sociedade. Nisto, o ensino concretiza-se como ação planejada com proposito de definir metas e objetivos em meio a uma sociedade burocrática.

Consequentemente, o professor atua nessa mesma dimensão e trilha sobre a perspectiva de obedecer às normas da organização escolar como também atua na liberdade das decisões em sala de aula. Sendo assim: “o trabalho docente comporta uma dupla face: é um trabalho regulado e flexível, um trabalho controlado e que requer, ao mesmo tempo, uma boa dose de autonomia e responsabilidade pessoal”. (TARDIF; LESSARD,

2008, p.197). Podemos assim entender que a escola age com seus objetivos e metas, e o professor é um ser que se obriga a seguir o currículo estabelecido pelo sistema escolar, mas por outro lado, o professor é também um ser flexível que precisa de autonomia para fazer suas escolhas e conduzir a sala de aula.

Desse modo, a ação pedagógica não pode ser pensada somente do ponto de vista instrumental, deve-se avaliar o envolvimento com os sujeitos, pois o professor quando exerce o seu trabalho é um profissional que não pode ser dissociado da sua condição humana, logo esse fator implicará no contexto escolar.

Compartilhado da idéia de que o ambiente escolar é um recinto de relações interacionais, é necessário que o professor esteja atento que a sala de aula é marcada por uma multiplicidade de acontecimentos em um curto espaço de tempo, em que o professor precisa lidar com a rapidez dos fatos sucedidos na aula, e a imprevisibilidade tanto no que diz respeito às situações pertinentes como dispersão dos alunos com conversas paralelas e até mesmo com movimentos corporais, os quais requer a intervenção do docente. A aula também é de visibilidade por ser uma atividade pública, em que as relações professor e aluno constroem conhecimentos e partilham em sociedade.

Sendo assim a interatividade do trabalho docente vai bem mais além das ações físicas notáveis, pois, o ponto central dessa ação é a comunicação entre o educador e educando. Em que o ato de ensinar e partilhar e construir novos saberes significativo e através da linguagem, isto é, da comunicação verbal ou não verbal que o ensino se efetiva conforme afirma: (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 249)

Do ponto de vista da ação comunicacional, ensinar não é tanto fazer alguma coisa, mas fazer com alguém coisa significativa: o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim, o meio de interação pedagógica. Neste sentido, a pedagogia é antes de mais nada, uma ação falada e significativa, em suma, uma atividade comunicada [...].

A contribuição do saber teórico é um recurso de grande poder ao professor que além da parte prática que torna o professor, um ser capaz de realizar o fazer docente por meio das experiências vivenciadas em sala construídas de forma autônoma colaborando e aperfeiçoando a minha prática professoral juntamente com os estudos teóricos capazes de me instigar a buscar novos conhecimentos e adquirir novas práticas pedagógicas,

ao dialogar com as pessoas é que consigo compartilhar e mediar às trocas de experiências, refletindo todos os dias sobre o cotidiano escolar em que acontece o fazer docente.

Os Saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem --- seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (PIMENTA, 2002, p. 20).

Portanto se faz necessário o reconhecimento daquele que realiza o trabalho docente como um ser comprometido com a sua profissão, mais que isso devemos ter consciência de nosso papel social formador de forma determinada e responsável com os nossos atos e atitudes, principalmente com a carreira profissional que está é o orgulho de muitos que são conscientes de suas funções de ser professor. “A questão, portanto, está na necessidade de os professores se verem como trabalhadores que têm compromisso com o que fazem” (SOUSA NETO, 2005, p. 258).

As experiências cotidianas são fatores importantes para o desenvolvimento da prática educativa do sujeito. É na relação vivenciada cotidianamente que acontece o aprendizado de professor e aluno ao mesmo tempo, enquanto professor ensino e também aprendo e vice-versa. Como também os companheiros de trabalhos que contribuem com o aprendizado.

Tal entendimento remete a pertinência de se repensar os processos de formação de professores, sendo este de grande relevância social, pois o processo formativo precisa estar sempre se renovando para dispor de profissionais qualificados para atuarem nas escolas, de forma a possibilitar aos sujeitos sociais em processo de aprendizagem, terem visões de mundo e de sociedade numa perspectiva mais solidária e democrática.

A reflexão sobre a formação de professores tem se apresentado como um dos principais requisitos para transformações significativas para uma mudança de status da educação brasileira. Faz-se importante, conforme coloca Brzezinski (2008), (re)significar e qualificar a formação do professor, oferecendo instrumentos metodológicos, projetos educacionais e cursos, voltados para contribuir com a sua prática educativa, especialmente porque o professor, no exercício de sua profissão, quando bem preparado, é capaz de transformar a humanidade.

No contexto escolar, as relações interpessoais dar-se de duas formas: as relações

entre professor e alunos e alunos entre si. Na maioria dos casos essas relações encontram-se determinadas pela percepção em que ambos se veem a si próprio e como atuam na escola. Nesta visão é preciso que professores e alunos estabeleçam uma interação de compreensão e comunicação levando em consideração, o modo para cada comportamento exercido em sala de aula.

Nisto é necessário que o processo de ensino aprendizagem seja pautado por uma boa relação interpessoal, e que esta possa ser bem interpretada por todos os docentes e discentes. Tais representações manifestas pelas professoras e alunos são reflexos do que pensam e esperam a atingirem, ou seja, um professor ao demonstrar interesse e motivar os alunos estes pode ser recíproco quanto às expectativas na profissão docente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em qualquer ambiente é necessário manter relações interpessoais como forma básica de comunicação e bom relacionamento. Esse fator é de grande relevância no espaço escolar, pois, a escola enquadra-se em um ambiente social em que as atividades educativas perpassam a natureza social, as quais são produzidas em consonância com as relações interpessoais.

Como em qualquer outra relação pessoal a relação professor e aluno e produzida nas expectativas que cada indivíduo tem a respeito um do outro. Construindo um retrato de como deverá ser o outro. Sendo assim criando uma representação. Dessa forma o comportamento do aluno será mediatizado pelo o que pensa e espera o professor.

Os resultados evidenciaram que a prática pedagógica está relacionada com a compreensão significativa em que alunos e professores estabelecem no compartilhamento de conhecimentos mediados pelo diálogo. Nessa perspectiva, o ensino se efetiva na participação coletiva e ativa dos professores e alunos. Além disso, o trabalho do professor é uma relação de interações humanas, isto porque o principal objetivo da atividade docente é o ser humano, ou seja, a formação do ser cidadão atuante na sociedade.

Outra questão que se pôde compreender é que o trabalho do professor é complexo com grandes desafios que exigem do educador ser reflexivo e ativo perante a realidade educacional que ordena o cumprimento de normas. Assim sendo, podemos

concluir que o cotidiano escolar e a ação docente necessitam promover situações para que possam desenvolver habilidades dos educados para tornarem-se seres protagonistas em uma sociedade contemporânea marcada por tensões.

Perante essas exigências, o educador encontra-se como um profissional que diretamente está relacionado com os seres humanos em vários contextos sociais.

O entendimento cerebral nos permitir uma melhor compreensão de aperfeiçoar, quanto as nossas aulas e métodos de ensino e à mediação do saber pensar, agir e questionar requisitos urgentes de uma prática educativa de qualidade.

O professor do século XXI além de todo o aparente teórico adquirido ao longo de sua formação docente, o mesmo precisa consagrar e considerar, ou seja, ter capacidade de criar e avaliar saberes os mais diversos de forma condizente com os interesses vigentes. O aprender estar para além do que se sabe, pois é a relação entre novos e antigos em que há uma constante conjunção entre ambos.

A construção das representações se origina a partir da forma em que educadores e educandos consideram o tipo de aluno e professor ideal. Um dos pontos que caracterizam um bom aluno é aquele que tem respeito e cumpre com as tarefas e se esforça para aprender. E dessa mesma forma, o aluno também cria o professor ideal.

O professor ao transmitir involuntariamente suas expectativas positivas aos alunos, estes têm melhores resultados e possibilidades de obterem maior êxito na sua trajetória escolar.

São esses requisitos que tem demonstrado que a influência tanto positivas como negativas nas representações mútuas professor/aluno, passam certamente a exercer um papel fundamental e contribuir para a educação e formação no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

BRZEZINSK, Iria. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10>. Acesso em: 23 nov. 2016

LIMA, Paulo Gomes. **Formação de professores**: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola. Editora EDUEFGD, 2010. Disponível em:

<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/formacao-de-professores-por-uma-ressignificacao-do-trabalho-docente>.

TARDIF, Maurice e LESSARD. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4ª edição. Petrópolis, RJ: editora Vozes, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores**: Identidade e saberes da docência. 3ª Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes. O Ofício, A Oficina e a Profissão: Reflexões sobre o lugar Social do Professor. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.25, n.66, p. 249- 259, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em outubro/2019.

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA OPERAÇÃO DA DIVISÃO NO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

BEZERRA, Daniele Vieira

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.
E-mail: danny.al.tf@hotmail.com

FÉLIZ, Beatriz Dias

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.
E-mail: beatrizfelix885@gmail.com

INTRODUÇÃO

Trabalhar a proposta de ampliar os conhecimentos sobre a operação da divisão é uma árdua missão para educadores e investigadores da área. Para Nunes et al. (2009) essa falta se deve a carência de pesquisas a respeito dessa operação, em razão do grande foco nas operações de adição e subtração. Com base nisso, consideram-se compreensíveis as dificuldades que muitos alunos da educação básica encontram ao se depararem com questões de Matemática envolvendo a divisão.

É essencial dar ênfase à importância da compreensão dos conteúdos matemáticos, já que esta ciência é constante dentro e fora do âmbito escolar. Com isso, é possível afirmar que a divisão é uma operação necessária e tão importante quanto a adição e a subtração, por isso, é importante que os educadores da educação básica tenham conhecimento das dificuldades que os alunos possuem e ofereçam suporte para sanar as dúvidas sobre essas questões, de forma significativa, interessante e compatível com o contexto social dos educandos.

Nesta perspectiva, o presente trabalho discute a seguinte problemática: o que fazer diante das dificuldades dos alunos em resolver os problemas envolvendo a divisão. Tivemos como objetivo geral identificar as dificuldades que os alunos da educação básica possuem ao resolver a operação da divisão. Os objetivos específicos são: identificar a importância da operação da divisão para a formação integral do sujeito, descrever as dificuldades dos alunos ao se depararem com a operação de divisão, compreender a importância da compreensão do significado da divisão na resolução de problemas, identificar as práticas docentes do professor de Matemática ao ensinar a divisão.

2 A IMPORTÂNCIA DA OPERAÇÃO DA DIVISÃO PARA A VIDA EM SOCIEDADE

Compreender a importância dos números é essencial para viver em meio à sociedade, pois este conhecimento amplia a visão de mundo dos sujeitos, permitindo que até mesmo os adultos que não sabem ler tenham a oportunidade de realizar suas atividades cotidianas sem necessitarem de pedir ajuda, como por exemplo, reconhecer o número de sua senha em uma ida ao banco ou calcularem suas finanças em uma máquina calculadora. Como afirma Lorenzato (2010, p. 5354):

Cotidianamente, o cidadão comum, para se transportar, se deparam com situações que exigem cálculos de tempo, velocidade, custo, distância; o comércio requer conhecimento sobre as operações básicas, porcentagem, proporção, combinatória, riscos (probabilidade); a mídia está repleta de relações numéricas, tabelas, gráficos, raciocínios lógicos falsos ou verdadeiros; as medidas e formas espaciais estão presentes na vida de qualquer cidadão.

Dessa forma, percebe-se que a Matemática é uma ciência tão comum na vida em nossa sociedade quanto o Português e a Geografia, por exemplo. Sabendo disso, torna-se ainda mais necessária a compreensão dos porquês, ou seja, é preciso saber os significados e em quais situações do dia a dia as operações se aplicam.

Nesse contexto, MacCarini (2010, p. 121) afirma que “As operações básicas da matemática são consideradas, social e culturalmente, tão importantes que as pessoas que as conseguem resolver rapidamente, mesmo que mecanicamente, são consideradas boas em matemática”. Com isso, é possível afirmar que muitos dos registros que estão marcados em nossa mente são derivados dos conhecimentos numéricos que absorvemos durante toda a vida.

Diante desta afirmação, percebe-se que a presença da Matemática no cotidiano das pessoas é inegável e embora muitos não percebam, a operação da divisão também é frequente em muitos contextos do dia a dia, de modo que cotidianamente solucionamos problemas, como dividir o salário para pagar as contas do mês, entre outras atividades. O que falta é reconhecer a Matemática em cada uma destas atividades cotidianas, assim, seria possível compreender melhor a ciência a partir da realidade e do contexto social dos indivíduos.

Portanto, a conclusão desejada é que a Matemática possa estar próxima de todos, desde as crianças até os mais idosos, proporcionando uma compreensão mais lógica das ações realizadas diariamente, na escola, na rua, nos comércios e até em casa. A Matemá-

tica pode ser a ciência mais presente no cotidiano das pessoas, assim, é essencial que o conhecimento sobre esta seja acessível a todos.

3 AS DIFICULDADES DOS ALUNOS DIANTE A OPERAÇÃO DA DIVISÃO NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

As crianças da educação fundamental ainda encontram grandes dificuldades diante do ensino da Matemática e não conseguem compreender de fato as operações matemáticas, alguns professores que atuam nessa área não utilizam métodos que facilitam a aprendizagem dos alunos, como levar a sala de aula situações vivenciadas no cotidiano, e o ensino ainda se estabelece através dos algoritmos, causando sérios problemas que eles carregam durante a vida escolar. Nesse sentido Sousa (2008, p. 02) afirma que “[...] o trabalho pedagógico ainda é voltado para o ensino do algoritmo, ou seja, da conta armada”.

Sabendo da complexidade da operação da divisão, é necessário que os educandos entendam todo o contexto do conceito para atuarem com eficiência no cotidiano, nessa perspectiva, fica evidente que não basta apenas o aluno analisar os algoritmos apresentado na questão, é fundamental que eles façam uma comparação do que está sendo dividido e com quantos será dividido, assimilando se a divisão será exata ou não, assimilando a ligação que existe entre os termos eles irão compreender as variantes que comandam a divisão.

Os professores mediante suas práticas de ensino precisam sair do tradicionalismo e buscarem formas de compreenderem os resultados dos cálculos obtidos pelos alunos através de experiências ou cálculos mentais, resultados esses que não sejam alcançados através de algoritmos, isto é, aquelas respostas que são encontrados por contas armadas, e não estimular no educando somente mecanismo no qual será utilizado diversas vezes sem fazer nenhum sentido para ele. Segundo Souza (2008, p. 02):

As operações são apresentadas como técnicas, procedimentos e ações que, quando aplicadas em sequência e repetidamente, conduzem à resposta. Na maioria das vezes os alunos memorizam essas técnicas sem atribuir significado algum ao que estão fazendo quando resolvem uma conta.

Diante do que acima foi citado, pode-se dizer que os professores utilizam métodos tradicionais e impõem apenas fórmulas prontas para serem usadas sem se preocupar

se de fato os alunos entenderam ou não o problema, objetivando apenas o resultado final, sem prestar atenção no processo de desenvolvimento, independente da compreensão dos estudantes.

Se pararmos para pensar, a divisão já faz parte da vida das crianças, pois as mesmas em algum momento da vida utilizam-se dessa operação para dividir algo com os irmãos e até mesmo amigos como ressalta Ramos (2009, p. 88) “ Distribuir é mais natural para as crianças. Desde muito pequenas elas fazem isso, independentemente da escola. Se duas crianças ganham um punhado de balas, elas repartem entre si. ” Mas, o que de fato dificulta o ensino da divisão em sala são as técnicas utilizadas pelos professores voltada somente ao ensino dos algoritmos da divisão.

Em um problema apresentado pelo professor ao aluno, em que o quociente/resultado não é um número inteiro, fica evidente a dificuldade que os educandos têm em fazer a divisão, pelo fato do problema apresentado conter decimais ou frações, pois nem sempre acontece a divisão de um número por outro, como afirma Saiz (1996, p. 165) ao dizer que: “Nem sempre os objetos são repartidos entre pessoas, frequentemente se relacionam com medidas e incluem decimais ou frações..., o que dificulta a identificação da divisão.” Ou seja, os problemas podem ser apresentados a partir de diferentes vertentes.

Outra questão que contribui para a dificuldade dos educandos durante o aprendizado da operação é a falta de preparo e domínio do professor em lidar com a divisão, é necessário que o educando compreenda que nessa operação existem diferentes tipos de dominação ou expressões referentes a ela como, divisão exata, divisão com ou sem resto, quociente inteiro, quociente aproximado por falta ou por excesso, quociente dado a uma aproximação de, como explica Saiz (1996, P. 165).

Na maioria das vezes, a divisão se dá de maneiras distintas, por esse motivo, é necessário que os alunos aprendam em suas diversas facetas, entendendo que toda divisão unificada resume apenas na palavra “divisão” e é representada por três símbolos, temos o símbolo ($/$), o (\div) e o ($:$).

Dessa maneira, fica visível a importância do discente aprender as diversas facetas apresentadas na divisão e que o educador procure meios para tentar amenizar as dificuldades por eles apresentadas, levando para sala situações vivenciadas no cotidiano.

4 A IMPORTÂNCIA DE ENTENDER O SIGNIFICADO DA DIVISÃO: A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Tratando da divisão em seus diferentes aspectos, é de suma importância que os alunos compreendam seu significado para que possam utilizá-la de maneira significativa em ocasiões distintas, estando aptos a identificar qual momento certo para poder aplicá-la, assim como, raciocinar sobre o uso adequado da operação da divisão.

Os educandos em sua formação no estudo da Matemática aprendem e compreendem que os algoritmos são necessários e que servirá na resolução de problemas matemáticos, porém, não conseguem entender o significado da operação, isto é, sem saber do que se trata a questão, e mediante a aprendizagem dos algoritmos, os profissionais da educação acabam que, não dando tanta ênfase no ensino do significado da divisão como deveria ser por ter diferentes definições e ser mais difícil. Dessa podemos ressaltar que:

Tanto os professores como os pais desejariam que o ensino conseguisse nos alunos não só o conhecimento dos saberes institucionais, como também a compreensão, porém, diante da falta de uma solução evidente, a aprendizagem dos algoritmos acaba eliminando a busca da compreensão. (SAIZ, 2008, p. 168)

De acordo com o autor, como não se encontra uma solução mais clara para que o aluno consiga entender o sentido da divisão, termina considerando que, os algoritmos se tornam mais importantes no aprendizado dos estudantes do que mesmo o entendimento do significado da operação.

Nessa perspectiva, percebemos que o ensino da divisão tem mais ênfase nos procedimentos da operação e resultado final dos cálculos, pressupondo que com essa estratégia de ensino, o aluno conseguirá entender o significado da divisão. No entanto, os educandos aprendem apenas os algoritmos, mas não entendem o problema tratado.

Na resolução de problemas de divisão, o aprendizado da operação não deve resumir-se em apenas uma resposta exata obtida por uma única técnica, mas é necessário que o aluno compreenda os diversos métodos existentes e consiga dominá-los sem ter dificuldade.

O profissional da educação diante do ensino da divisão deve ter consciência de que o aluno precisa saber mais do que manipular o algoritmo, é necessário por exemplo: em uma operação como $6/2 = 3$ o discente entenda que o seis será o total de algo que vai ser dividido e que o dois é em quantas partes será dividido, após essa divisão obtém-se

o três que é o resultado final da operação. Ou seja, o aluno na presença de um problema matemático de divisão precisa ter conhecimento das partes integrantes que compõem o algoritmo.

Outra questão também importante para que o educando consiga desenvolver o problema da operação é, consolidar as demais operações matemáticas, a adição, subtração e multiplicação, como afirma Ramos (2009, p. 139) “ Todos os cálculos realizados nas outras operações são pré-requisitos para a divisão”, pois a operação da divisão é uma síntese de todas as outras operações.

Nesse contexto, é fundamental que o professor em sua prática em sala de aula busque utilizar ferramentas que facilitem a aprendizagem e desenvolva o raciocínio lógico dos alunos, fazendo com que eles compreendam o significado da divisão e quais métodos serão necessários para a resolução dos problemas. Além disso, o professor deve ser competente, e sua prática em sala de aula deve ser utilizada de maneira que os alunos consigam se apropriar dos conteúdos abordados.

5 A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Como em todas as disciplinas, o ensino da Matemática exige um profissional capacitado, de modo que possa desmistificar a ideia que esta é uma ciência exclusivamente para gênios, pois é necessário que o ensino das operações seja desenvolvido de forma conceitual, não focando apenas nos algoritmos.

Desse modo, é essencial que o professor de Matemática vá além de dar aulas, objetivando aproximar as operações da realidade cultural, social e econômica dos alunos (LORENZATO, 2010). Para isso, o professor necessita desenvolver competências que respeite a individualidade de cada um, observando a linguagem, a metodologia e a didática, além de refletir sobre os exemplos que serão apresentados durante o ensino.

Essas práticas são importantes para que o conteúdo trabalhado faça sentido na vida do educando, permitindo que o mesmo se sinta parte do processo e se interesse em compreender o conceito de cada operação. Nessa perspectiva, Lorenzato (2010) afirma que é necessário aproveitar a vivência do aluno em todo o processo de ensino, atentando para não confundir a vivência com a realidade, já que alguns fatos são reais, mesmo que fujam da vivência dos alunos, como por exemplo, a neve, cereja, cupuaçu ou terremoto.

Esses fatos reais também precisam ser ensinados, mesmo que não estejam presentes no cotidiano dos alunos, mas é importante que o professor busque aproximar os conteúdos escolares dos conhecimentos que os alunos possuem, melhorando o processo

de assimilação e tornando mais compreensível os significados das operações.

Nesse sentido, é importante que o professor utilize exemplos acessíveis também no ensino da divisão, que, por ser considerada por alguns alunos como a operação mais difícil de compreender, requer uma atenção específica para que se obtenha a aprendizagem. Isso não quer dizer que as outras operações possam ser ensinadas de qualquer modo, e sim que se o professor conseguir tornar compreensível a mais “temida” das operações, o aluno sentirá mais confiança ao lidar com as demais.

Uma das exigências mais emblemáticas da operação da divisão é a necessidade de desenvolver práticas que promovam a compreensão e o uso da propriedade distributiva (NUNES et al., 2009). Cabe observar que tornar compreensível a propriedade distributiva não é uma tarefa fácil, já que para isso é importante ensinar também o princípio dos algoritmos da divisão.

Em resumo, o papel do professor é essencial para a aprendizagem da disciplina, pois o sucesso ou o fracasso dos alunos nesta disciplina depende da relação estabelecida desde os primeiros dias escolares entre a Matemática e o aluno (LORENZATO, 2010). Portanto, é importante que mesmo promovendo desafios aos educandos, os conteúdos sejam planejados pensando na melhor maneira de proporcionar a compreensão.

6 METODOLOGIA

Pesquisa qualitativa realizada em uma escola da rede pública de ensino, localizada na zona rural, no município de Triunfo-PB. As professoras entrevistadas são formadas em Pedagogia, atuando no 3º e 5º ano do ensino fundamental dessa escola, onde ministram a disciplina de Matemática.

A entrevista foi realizada no período vespertino, gravada com o auxílio de um aparelho celular, em um dia da semana, no horário de intervalo das aulas, na qual teve o intuito de discutir as dificuldades que os alunos enfrentam para compreender e solucionar problemas de divisão no ensino fundamental.

A entrevista conteve quatro perguntas sobre os conhecimentos que as professoras dispõem a respeito da operação da divisão e das dificuldades que seus alunos possuem ao solucionarem problemas matemáticos relacionados a divisão. A análise das respostas obtidas será feita a partir das ideias dos autores que serviram de embasamento para a construção desse trabalho, assim como dos conhecimentos que obtivemos durante toda a pesquisa.

7 RESULTADO DAS ANÁLISES

A coleta de dados foi advinda de uma entrevista contendo quatro questões. Na primeira questão foi questionada acerca da compreensão delas sobre a divisão no ensino fundamental. A questão abordada foi: Você na condição de professora, o que pode ressaltar sobre a operação da divisão no ensino fundamental?

Diante da dificuldade enfrentada pela classe discente, posso ressaltar que essa é uma das operações em que eles mais tem dificuldades visto que, é uma operação em que envolve todas as outras e requer o dobro de atenção por parte dos alunos, acredito que está seja uma operação em que requer muita atenção, e os alunos do ensino fundamental muitas das vezes não estão preparados para resolver tais operações. (PROFESSORA 1).

Na minha concepção, a operação da divisão dentre as outras é uma das mais difíceis de compreender, pois os alunos antes de entenderem a divisão terá primeiro que compreender a adição, subtração e sobretudo a multiplicação que é o inverso da divisão. Nesse sentido, o professor necessita utilizar ferramentas que facilitem o aprendizado dos educandos. (PROFESSORA 2).

A professora 1 ressaltava que a operação da divisão envolve as demais operações, portanto, é a mais difícil de entender, exigindo dos alunos uma atenção maior, pelo fato de ser mais complicada, além disso, os alunos do ensino fundamental ainda estão despreparados para lidar com essa operação.

A resposta da professora 2 coincide com a da primeira professora, pois ela também frisa que a divisão dentre as quatro operações é a de mais difícil compreensão, por ter que entender primeiramente todas as outras operações matemáticas, acrescenta também que é necessário que o professor faça a utilização de ferramentas que possa facilitar o conhecimento dos alunos diante da divisão.

Podemos notar que as duas professoras consideram a divisão uma operação de difícil compreensão, citadas por elas como sendo a mais difícil das operações. É possível que essa ideia que torna a divisão complexa, venha da necessidade de compreensão dos significados, ou seja, não dá para compreender a divisão se não entender o processo e não souber como se chegou ao resultado. Nesse contexto, Saiz (1996, p. 168) explica que:

A representação da divisão não pode reduzir-se ao conhecimento de uma estratégia de solução acompanhada de um suposto “sentido” ou significado da operação que permita aplicá-la, porém implica a capacidade de controlar as várias estratégias, passando de uma a outra, segundo as circunstâncias.

Sendo assim, não é preciso ser um gênio da matemática para conseguir usar a divisão em vários momentos do cotidiano, é preciso apenas compreender suas funções e conseguir interpretar o processo até chegar ao resultado final.

Em seguida, fizemos a seguinte pergunta “em sua opinião, qual a maior dificuldade dos alunos diante da operação da divisão?”. As professoras deram as seguintes respostas:

A maior dificuldade enfrentada pelos alunos diante da divisão, acredito ser a introdução de todas as operações em uma única, ou seja, o momento em que o aluno vai resolver uma Operação de divisão, ele tem que saber e ter entendido as demais como adição, a subtração e também a multiplicação. (PROFESSORA 1).

Primeiramente, para que o aluno consiga desenvolver um problema de divisão, ele necessita ter compreendido o seu significado, além de tudo, é fundamental que ele tenha o conhecimento das demais operações, pois elas funcionam como pré-requisito para a resolução de problemas na divisão. (PROFESSORA 2).

Nesse questionamento a professora 1 afirma que, o aluno tem mais dificuldade em compreender a divisão pelo fato de todas as outras operações funcionarem como uma introdução para seu entendimento.

Já a professora 2 expõe que, para que os educandos consigam compreender a divisão, é necessário que ele entenda primeiro seu significado e compreenda o processo de resolução do problema, além de compreender a adição, subtração e multiplicação.

Pode-se perceber que tanto a professora 1 como a professora 2 demonstram preocupação com os alunos para que eles aprendam primeiramente as demais operações para então entender os métodos de resolução da divisão e compreendam o seu significado, para elas, os alunos tendo esse conhecimento, eles conseguirão realizar todos os cálculos da operação da divisão. Além disso, a professora 2 frisa a importância de o educando entender o significado da divisão para que ele consiga realizar todos os cálculos apresentados.

Assim como já foi citado anteriormente Saiz (2008, p. 168) afirma que como os professores não conseguem encontrar uma maneira de fazer os alunos entenderem o significado da divisão, o ensino dos algoritmos passa a ser mais importante, suprimindo a necessidade dessa compreensão.

Na terceira questão, foi perguntado: Diante das quatro operações da matemática, as professoras consideram a divisão uma operação de difícil compreensão? As professoras responderam de imediato:

Certamente, a maior dificuldade dos alunos é na operação de divisão, portanto considerada diante dos mesmos a mais difícil, levando em conta o fato de desenvolver todas as outras operações para se chegar a um resultado da divisão. (PROFESSORA 1)

Sim. Acredito o aluno já chega em sala temendo esta operação, e isso aumenta o seu insucesso. Ter que saber de todas as outras operações desestimula o educando, porém é necessário para que se compreenda seu verdadeiro sentido. (PROFESSORA 2)

Em relação a essa questão, a professora 1 afirma que a divisão é mais difícil de se compreender do que as demais, por precisar desenvolver a adição, subtração e multiplicação para alcançar o resultado final da divisão.

Já a resposta dada pela professora 2 destaca as dificuldades dos alunos em compreenderem o sentido da divisão, ressaltando que a divisão já é temida por eles antes mesmo de entrar em sala de aula, e a necessidade de compreender o significado da divisão para aprendê-la só aumenta esse temor.

Notamos que a professora 1 percebe dificuldades em seus alunos quando desenvolve atividades que incluem a operação da divisão. Ela resalta ainda que é necessário ter conhecimento de todas as operações para se compreender a divisão, o que torna a tarefa de ensinar essa operação ainda mais difícil. Já a professora 2 acredita que uma das maiores causas do insucesso do aluno é o temor que eles possuem pela operação.

Em relação às respostas dadas por ambas os professores, Ramos (2009, p. 139) afirma que, sempre se ouve dizer que a divisão é a operação mais difícil, o que não é verdade. No entanto tenho que concordar que, para fazer divisões, preciso ter as operações de adição, subtração e multiplicação consolidadas.

Nesse sentido, fica evidente que tanto o autor como as professoras entrevistadas defendem que o conhecimento das demais operações é necessário para que o aluno consiga desenvolver os problemas de divisão apresentados.

Por fim, perguntamos: O que, para elas, seria possível fazer para melhorar o desempenho dos alunos diante da operação da divisão? Para esta pergunta, obtivemos as seguintes respostas:

Acredito que seja fazer a utilização de diferentes métodos de estudos e fazer a utilização de jogos pedagógicos deixando assim a aula de divisão mais divertida e menos monótona, dessa forma o aluno não se sentirá entediado e muito menos se sentirá obrigado a fazer algo que para ele não está sendo interessante, como resolver um problema de divisão. A partir do momento em que o professor usa de

jogos pedagógicos ou até mesmo outros métodos, ele está chamando a atenção do aluno para a aula e o aluno não se sentirá obrigado a fazer algo que para ele é apenas uma obrigação. (PROFESSORA 1).

Eu costumo dizer que o aluno se interessa pelo que ele acha bonito e atraente, por isso, é importante que o professor utilize ferramentas que instiguem a curiosidade do aluno, fazendo com que o mesmo sinta interesse pela matemática, e consequentemente, pela divisão. (PROFESSORA 2).

A professora 1 acredita que é importante a utilização de ferramentas pedagógicas para inovar em sala e estimular a criatividade dos alunos, isso faz com que eles sintam mais prazer em aprender, além de tornar as aulas momentos de interação entre os próprios alunos e entre os alunos e o professor.

A professora 2 possui a mesma concepção da professora 1, pois ela também considera que a aula deve ser interessante para chamar a atenção do aluno, assim, os educandos desenvolveriam maior interesse pela disciplina e pela divisão.

As duas professoras responderam de forma parecida, já que as duas consideram que o professor deve buscar ferramentas para atrair a atenção dos educandos. Essas ferramentas podem ser, por exemplo, os jogos tecnológicos, como aplicativos matemáticos, ou os jogos tradicionais, como dama, xadrez e tantos outros que estimulam a concentração.

Diante das respostas ressaltadas por ambas as professoras, pode-se perceber a preocupação que elas demonstram com o aprendizado dos alunos, assim como, se preocupam com a utilização de ferramentas que possam utilizar para prender a atenção dos educandos. Segundo os PCNS (1998, p. 38)

Como um incentivador da aprendizagem, o professor estimula a cooperação entre os alunos, tão importante quanto a própria interação professor-aluno. O confronto entre o que o aluno pensa e o que pensam seus colegas, seu professor e as demais pessoas com quem convive é uma forma de aprendizagem significativa, principalmente por pressupor a necessidade de formulação de argumentos (dizendo, descrevendo, expressando) e de validá-los (questionando, verificando, convencendo).

Diante disso, pode-se dizer que o professor também é responsável por buscar aplicar em suas aulas novas estratégias e ferramentas que despertem interesse no aluno, para que assim, ele possa resolver os problemas com prazer e maior concentração.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos apresentados, foi possível notar que o ensino da operação da divisão exige do aluno uma atenção maior, já que para que ele compreenda seu significado é preciso que tenha conhecimento das outras três operações, que introduzem a divisão. Essa necessidade de conhecimento prévio a respeito das demais operações torna o ensino da divisão mais complexo, no qual, o professor acaba voltando-se apenas para o ensino dos algoritmos, inibindo a compreensão da divisão.

Levando em consideração as respostas dadas pelas professoras entrevistadas, é possível observar que a compreensão da divisão além de exigir a atenção do aluno, requer que o professor utilize ferramentas que respeite a individualidade do aluno, aproximando os conteúdos de sua realidade física, social e cultural, sem deixar de atender as demandas que o ensino solicita.

Portanto, para que a compreensão da divisão seja possível, é importante que os professores sejam capacitados para lidar com as necessidades dos alunos em relação a operação da divisão em sala de aula e fora dela, para que ele seja capaz de solucionar problemas de divisão em diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRYANT, Peter; CAMPOS, Tânia Maria Mendonça; MAGINA, Sandra; NUNES, Terezinha. **Educação Matemática 1: números e operações numéricas**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

LORENZATO, Sergio. **Para aprender matemática**. 3 ed., Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Formação de Professores).

MACCARINI, Justina Motter. **Fundamentos e Metodologia do Ensino de matemática**. Curitiba; ed Fael, 2010.

RAMOS, Luzia Faraco. **Conversas sobre números, ações e operações: Uma proposta criativa para o ensino de Matemática nos primeiros anos**. São Paulo, SP: Ática, 2009.

SAIZ, I. Dividir com dificuldade ou a dificuldade de dividir. In: PARRA, Cecília; SAIZ, Irma (org). **Didática da Matemática: Reflexões Psicológicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SOUZA, Kátia do Nascimento Venerando de. **As operações de multiplicação e divisão nas séries iniciais do ensino fundamental.** Marília, SP. 2008. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/272/258>. Acesso em: 22 Nov. 2019.

AS DIMENSÕES DO SABER E SABER FAZER NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PIBID DE GEOGRAFIA

SOUZA, Sérgio Domiciano Gomes de
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Encanto, RN, Brasil.

E-mail: sergio_gsousa@hotmail.com

BESSA, Silvia Helena de Castro
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, Brasil.

E-mail: shcastrobessa@gmail.com

CARNEIRO, Rosalvo Nobre
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, Brasil.

E-mail: rosalvoncarneiro@uern.br

INTRODUÇÃO

Muito se discute acerca do processo de ensino-aprendizagem, dando ênfase as metodologias diferenciadas e ao uso de materiais didáticos que potencializam o aprendizado dos alunos, com vistas a um processo dito construtivista. Entretanto, pouco tem-se notado a noção acerca de como acontecem as aprendizagens.

Por tais questões, é que esse trabalho vem abordar a importância de metodologias que contemplem as dimensões do saber e do saber-fazer na educação geográfica, como partes de uma tipologia de conteúdos, haja vista que estes devem ser considerados em uma perspectiva ampla, que não somente a dimensão cognitiva, mas que contemplem uma diversidade de habilidades (ZABALA, 1998).

Assim, damos ênfase ao uso de metodologias que concretize os ideais de uma vi-

são construtivista do ensino, uma vez que este paradigma entende que o professor deve se comportar como um agente mediador e o aluno como um aprendiz social que aprende na medida em que se coloca enquanto sujeito ativo no processo de aprendizagem (COLL, 2006).

Nesse sentido, é mister tais questões, considerando que na atualidade discute-se muito, em matéria de educação, sobre a importância de ser construtivista, pondo o aluno como protagonista na construção do seu conhecimento ao revés do ensino pautado na transmissão do conhecimento pelo professor e recepção dos conteúdos pelo aluno.

Assim, o presente trabalho, tem por objetivo, apresentar metodologias desenvolvidas na educação geográfica do ensino médio, em linha com as concepções teóricas do construtivismo, bem como discutir acerca da importância desse paradigma no processo de ensino-aprendizagem considerando as dimensões do saber e do saber-fazer.

O *papper*, constitui-se como resultado de experiências vivenciadas durante as atividades do subprojeto de Geografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF)*.

A priori, foram realizadas atividades de observação de turmas e intervenções nestas, em linha com o referencial teórico do subprojeto que está sendo desempenhado no âmbito do PIBID. *A posteriori*, reflexões que consubstanciaram a elaboração deste trabalho.

Para tanto, o escrito está embasado em concepções teóricas de autores como Antunes (2008), Brasil (2018) Callai (2011), Cool (2006), Kaercher (2004) e (2007) e Zabala (1998) e (2007).

Desse modo, a título de estruturação das ideias, o escrito está seccionado em duas partes. Na primeira, fazemos uma discussão teórica sobre a dimensão do saber-fazer na educação a partir das reflexões de autores; no segundo tópico do desenvolvimento, apresentamos as atividades procedimentais desenvolvidas com os alunos da educação básica no PIBID de Geografia, em linha com os pressupostos teóricos do construtivismo e dos conteúdos da aprendizagem.

2 O MARCO TEÓRICO-PEDAGÓGICO DO SABER-FAZER

A dimensão do saber-fazer, como uma parte das aprendizagens a serem aprendida pelos alunos, surge no rol daquilo que se chama de formação integral. Uma escola, e uma diretriz curricular, que opta por esse paradigma, contempla todas as dimensões formativas do aluno.

A formação integral está presente na Base Nacional Comum Curricular (2018) que visa o desenvolvimento de competências no aluno, direcionando-as para a mobilização de conhecimentos, habilidades, construção de atitudes, ou seja, indicando o que os alunos devem saber e saber-fazer (BRASIL, 2018).

Neste trabalho, consideramos a dimensão do saber-fazer como um tipo de conteúdo necessário ao aluno, conteúdo procedimental, que faz parte da tipologia de conteúdos de Zabala (1998), o qual classifica os conteúdos em sua pluralidade, e não somente os cognitivos, como sendo factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Assim, por conteúdo procedimental, Zabala (2007, p. 10), assinala o seguinte:

Um conteúdo procedimental – que inclui, entre outras coisas, as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos – é um conjunto de ações ordenadas, e com finalidade, quer dizer, dirigidas à realização de um objetivo.

Esse tipo de conteúdo, na medida em que é um conjunto de ações, se divide em categorias, pela natureza da atividade, e pela quantidade de ações, tais como *continuum* motor/cognitivo; *continuum* poucas ações-muitas ações; *continuum* algorítmico/heurístico (ZABALA, 2007).

Nesse sentido, é que essas atividades, como um saber inerente a formação integral do aluno, não pode ser desempenhada de qualquer maneira. Na medida em que os conteúdos procedimentais implicam a realizações de ações, para ser eficaz, é fundamental para o aluno, exercitar, refletir sobre a atividade, e saber aplica-lo em contextos diferenciados (ZABALA, 2007).

Nessa perspectiva o professor cumpre uma tarefa ordenada, de mediar a aprendizagem, fazendo o aluno avançar. Para tanto, cabe ao professor o cumprimento de

algumas atividades para a real aprendizagem procedimental, tais como, partir de situações significativas e funcional, deixando claro a função da atividade e o significado que aquela aprendizagem pode dar ao aluno; progresso e ordem, dispondo as atividades em uma sequência ordenada; apresentação de modelos, mostrando como se realiza a tarefa; prática orientada e ajuda de diferentes graus; bem como o trabalho independente, para que o aluno possa ser autônomo, em determinado momento, na aprendizagem (ZABALA, 2007).

Antoni Zabala (2007, p. 18) refletindo sobre a natureza dos conteúdos procedimentais, enquanto o saber-fazer da educação, considera ainda que:

Desse modo, “saber-fazer” não se assemelha ao “praticismo” nem a algo a que se chega espontaneamente aos conteúdos não ensinados e aprendidos em situações educativas nas quais se ajuda a ver o sentido do que se realiza, nas quais os professores mostram como se deve fazer e onde ajudam de maneira diversa os alunos para que cheguem a dominar os conteúdos de forma independentes.

A dimensão do saber-fazer pode ser empregada ainda, no que tem-se denominado de metodologias ativas de ensino, nas quais, por meio de procedimentos, os alunos são colocados como sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem.

Para Morán (2015) as metodologias ativas devem estar relacionadas aos objetivos de aprendizagem pretendidos para o aluno. Desse modo devem ser coerentes com a proatividade e criatividade. Uma vez que estas metodologias possibilitam a ascensão para processos avançados de reflexão, integração cognitiva e reelaboração de novas práticas.

Essas metodologias, segundo Morán (2013, p. 1) “são caminhos para avançar mais no conhecimento profundo nas competências socioemocionais e em novas práticas”. Assim, se possibilitarmos o engajamento dos alunos nas atividades propostas, podemos criar um meio para que o aluno a entenda como significativa para sua aprendizagem.

Em relação as metodologias ativas, podemos encontrar reflexões também em Berbel (2011), quando esta enfatiza o papel desse tipo de metodologias na possibilidade de dar autonomia aos alunos, na medida em que esses se interessam pelo que fazem e

se dispõem com liberdade a tomar decisões na construção da aprendizagem.

É com base nesses pressupostos teóricos, que o trabalho escrito, se embasa como paradigma pedagógico de uma Geografia escolar mobilizadora de conhecimentos e atitudes nos alunos, de modo que os ponham como sujeitos ativos na busca de sua aprendizagem.

3 METODOLOGIAS DE ENSINO APLICADAS NA GEOGRAFIA ESCOLAR

No bojo das discussões sobre ensino de Geografia, é pertinente o entendimento do que seja a educação geográfica, entendendo-a como um componente curricular capaz de dar ao aluno a possibilidade de entender o mundo, tornando-os sujeitos capazes de compreender a lógica dos acontecimentos (CALLAI, 2011).

Nesse sentido, e considerando as dimensões do saber e do saber-fazer na educação geográfica, é que temos trabalhado nas intervenções em turmas de ensino médio. Mais especificamente em turmas de 1º série e na chamada “Disciplina eletiva”, que é um componente curricular da parte diversificada da modalidade de ensino integral.

Assim, em uma das atividades, foi realizada uma aula sobre o conteúdo de solos, na qual adotou-se como material didático, a caixa “Construindo o Conhecimento”, que teve como objetivo aprender de forma espontânea e interativa, possibilitando uma aprendizagem diferenciada. Na caixa se encontravam tirinhas, imagens, premiações e perguntas, todas voltadas ao conteúdo que estava sendo trabalhado, como demonstram as figuras:

Figura 1: alunos aprendendo sobre solos



Fonte: acervo dos autores

Figura 2: Caixa construindo o conhecimento



Fonte: acervo dos autores

Outrossim, na mesma turma de 1º série do ensino médio, tem-se trabalhado com situações de aprendizagem que mobilizam os alunos ativamente. Nesse viés, atividade envolvendo pesquisa, tem possibilitado aos alunos uma forma de transcender o livro didático, fazendo uso de obras de cunho geográfico do acervo bibliográfico da biblioteca da escola. Como foi o caso da atividade desenvolvida com o tema “Fenômenos climáticos e interferências humanas”, na qual os alunos em grupo, pesquisaram sobre o tema, dando foco no efeito estufa e aquecimento global, como mostram as figuras abaixo:

Figura 3: aluno lendo livro



Fonte: acervo dos autores

Figura 4: aluno produzindo lapbook



Fonte: acervo dos autores

Tais atividades possibilitam aquilo que temos defendido, uma educação pautada na ação do aluno enquanto sujeito ativo no processo de aprendizagem, e um professor mediador no processo de ensino, invertendo a lógica, onde o aluno passa a ser o centro. Uma vez que atividades como a que envolve pesquisa para coleta de informações, proporciona ao aluno a construção de um alicerce por meio do qual será possível construir novas aprendizagens (ANTUNES, 2008).

Ainda é salutar, destacar a atividade denominada de “ateliê geográfico” realizada durante a Disciplina eletiva, que congrega alunos das três séries do ensino médio. Por meio da qual os alunos expressaram sua percepção da paisagem e a compreensão pessoal sobre a Geografia, através do desenho em caixa de pizza, como ilustra as imagens abaixo:

Figura 5: ateliê geográfico



Fonte: acervo dos autores

Figura 6: aluno pintando a paisagem



Fonte: acervo dos autores

A Geografia nos tempos atuais foi uma das demais atividades artísticas desenvolvidas no PIBID, onde os bolsistas responsáveis pela turma recomendaram que os alunos expressassem o que em nosso país está acontecendo. Desse modo os alunos em suas caixas de pizza representaram o derramamento de óleo no oceano, as queimadas na Amazônia, as lutas no campo, a poluição na cidade e outros fatos do nosso dia a dia, e que repercutem negativamente sobre a natureza, deteriorando a paisagem.

Figura 7: A geografia nos tempos atuais



Fonte: Acervo dos autores

Figura 8: Óleo no Oceano



Fonte: Acervo dos autores

Na disciplina eletiva os alunos tem a oportunidade aprenderem em um caráter essencialmente procedimental. Estimulando tanto as capacidades cognitivas como também as motoras. Ainda aprendem de forma interdisciplinar através de um projeto temático, que congrega alunos de todas as séries do ensino médio.

Assim, contemplando a dimensão do saber-fazer, trabalhamos junto com os alunos na construção de maquetes interativas. Estas são uma alternativa de aprendizagem significativa resultante do esforço e engajamento dos alunos. Na construção de maquetes, os alunos não aprendem instrumentalizando apenas, mas utilizam os conteúdos conceituais internalizados em sua cognição e aplicam no contexto prático. Desse modo ao construir uma maquete sobre energia eólica, devem entender o que é essa energia, sua fonte e funcionamento; bem como nas demais maquetes, os alunos devem conhecer sobre os conceitos de rotação, translação, solstício e equinócio.

Figura 14: Maquete da energia eólica



Fonte: Acervo dos autores

Figura 15: Maquete sobre o movimento da terra



Fonte: Acervo dos autores

Destarte, consideramos, que atividades mobilizadoras possuem um fundamento lógico de atração do aluno à aprendizagem. Pois ainda que consideremos que o professor pode muito, ao dispor de metodologias para ensinar, o essencial deste processo se encontra no aluno e na sua vontade de aprender e de se engajar (KAERCHER, 2007).

Trabalhando com conceitos, os alunos deve ser colocados em uma situação de aprendizagem que estimule a compreensão dessas categorias de análise. Assim, na metodologia “Os lugares maravilhosos do mundo” os alunos conheceram as definições dos cinco conceitos-chaves da Geografia por autores e associarem as sete maravilhas do mundo, fazendo uma discussão sobre esses conceitos. Desse modo a aprendizagem passa a se tornar significativa quando saímos apenas da teoria, e colocamos em prática o que aprendemos.

Figura 16: Localizando os lugares no mapa.



Fonte: Acervo dos autores

Figura 17: Leitura do referencial



Fonte: Acervo dos autores

Desse modo acreditamos que a educação, sobretudo a geográfica pode ser desenvolvida de maneira significativa para quem aprende. Sobretudo para criar no aluno o desejo de aprender, e a partir disso ser capaz de pensar a beleza, a miséria e a complexidade que envolve os seres humanos no espaço geográfico (Kaercher, 2004).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas questões apresentadas e discutidas ao longo deste escrito, é possível destacar a importância que se tem o uso de metodologias que mobilizam os alunos na construção do conhecimento, não obstante, também, por concretizar a posição ideológica do ser construtivista, reduzindo o abismo entre o que se fala e o que se faz. Ainda sendo imprescindível destacar a importância que se deve atribuir ao conhecimento de como se produzem as aprendizagens, compreendendo que nem sempre aulas expositivas abarcam o sentido último do aluno em sala de aula, aprender. E que o aprender envolve não somente conteúdos de natureza cognitiva, mas o aluno deve ser incentivado a aprender por meio de procedimentos a usar de forma prática o que já foi memorizado em sua cognição.

Desta forma, por fim, destacamos a importância de programas formativos como o PIBID, que fomentado pela Coordenação de Nível Superior (CAPES), contribui de forma significativa para as atividades em campo escolar, com bolsas remuneradas e também

para voluntários, possibilitando o enriquecimento da formação de futuros professores, e dando a oportunidade de trabalhar em conjunto com professores da educação básico, consubstanciando uma troca mútua de aprendizados, oportunizando formas diferenciadas de aprender.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Situações de aprendizagens e competências. In: ANTUNES, Celso. **Professores e professores**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Ensino Médio. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em: 09.10.2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 24.01.2020.

CALLAI, H. C. A Geografia Escolar – e os conteúdos da Geografia. **Revista virtual Geografía, Cultura y Educación**. nº 1, 2011.

COLL, César e outros. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

MORÁN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 24.01.2020.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Vol. II Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/

UEPG, 2015. Disponível em: https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2015/06/mudando_moran.pdf. Acesso em: 24.01.2020.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia crítica**. 2004. 363 f. Tese (Doutorado em geografia humana). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-01052005-224221/pt-br.php>. Acesso em: 10. 10. 2019.

KAERCHER, Nestor André. **Quando a Geografia crítica é um pastel de vento e nós, seus professores, midas**. IX Colóquio Internacional de Geocrítica. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.uub.edu/geocrit/9porto/nestor.htm>. Acesso em: 10.10.2019.

ZABALA, A. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. 2 ed. São Paulo: Artmed, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oDJLDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=aprendizagem+procedimental&ots=yRKQO6rMy8&sig=r6FSOP6wnEXsZMh3mz94WaLjnC4#v=onepage&q=aprendizagem%20procedimental&f=false>. Acesso em: 20.01.2020.

ZABALA, A. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. In: **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 2751.

AVALIAÇÃO ESCOLAR E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

LIMA, Djavam Domingos de
Faculdade São Francisco, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: djavancz@gmail.com

FREIRE, Cícera da Silva Maciel
Faculdade São Francisco, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: ciceramaciel182@gmail.com

GOMES, Michele da Silva
Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: misilvagomes.2013@gmail.com

INTRODUÇÃO

A avaliação escolar vem passando por modificações desde sua origem dentro da tendência pedagógica tradicional, que tinha como modelo tornar os alunos em seres que apenas reproduzissem o que estava sendo transmitido pelo professor. Esse conceito está presente até os dias atuais tanto nos cursos de formação acadêmica como nos Ensinos Fundamentais, anos iniciais e anos finais.

Com isso pode-se perceber que foram surgindo novas maneiras de estamos avaliando os educados que estão no processo de construção e assimilação dos conhecimentos, sendo colocando em prática uma avaliação operacional que atinja ações intencionalmente planejadas. Contribuindo dessa maneira para a execução de uma avaliação mais favorável no processo de ensino e aprendizagem.

Mediante esse processo de compreensão Luckesi (2011) destaca em seus estudos que “[...] para que a avaliação seja possível e faça sentido, o primeiro passo é estabelecer

e ter uma ação claramente planejada e em execução, sem que a avaliação não tenha como dimensionar-se e ser praticada, [...]”. Dessa forma os professores poderão está próximo de uma ação que favoreça e ofereça para os educandos suporte efetivamente que os levem a chegar à elaboração de conhecimentos eficaz.

A avaliação dentro dos muros educacionais está interligada com a concepção de valores que são atribuídos aos educandos, através de notas ou procedimentos realizados pelos professores no processo de construção de um determinado conhecimento. Cabe assim ao professor está sempre fazendo uso das melhores ferramentas avaliativas, tendo como base todo o percurso realizado no desenvolvimento das habilidades e produção do seu próprio conhecimento.

Definindo dessa maneira que o educando tem o papel de sempre ser o responsável pela condução e formulação dos conhecimentos que devem ser adquiridos dentro do ambiente escolar. O professor precisa proporcionar ensino onde ocorra aprendizado e que contribua para a construção de conhecimentos úteis a interação do sujeito enquanto ser que se encontra em processo aprendizagem.

Diante dos estudos estabelecidos sobre a avaliação, podemos perceber que o modelo como os alunos eram e ainda são avaliados dentro do processo de ensino e aprendizagem, continua no atual contexto educacional. Como afirma Hoffmann (2013, p.121), “Avaliação e aprendizagem são termos que assumem múltiplas dimensões porque estão atrelados a diferentes concepções. Em uma pessoa, de um objeto, de um fenômeno ou situação”.

A princípio devem-se levar em consideração as maneiras que os alunos estão sendo avaliados por seus educadores, podendo assim confirmar que a maioria dos docentes tem como fundamentação teórica os processos que estão presentes dentro da tendência pedagógica tradicional, pois com isso os mesmos fazem uso em seu modo de está avaliando os alunos através de provas que são compostas de perguntas diretas ou indiretas.

Portanto cabe aos cursos de formação para professores, estarem demonstrando novas formas de avaliações, que podem ser feito usa dentro das escolas na hora em que estiver realizando as atividades avaliativas. Observando dessa maneira todo o desempenho executado pelos educandos.

2 METODOLOGIA

Os estudos foram realizados de pesquisas bibliográficas. Gil (2012) relata que a pesquisa bibliográfica se desenvolve, a partir de materiais já elaborados constituídos de livros, artigos científicos entre outros. Este tipo de pesquisa permite maior aproximação do investigador ao objeto pesquisado, procurando ampliar o seu universo.

Este trabalho foi fundamentado em Gil (2012), Cordeiro (2017), Libâneo (2013), Hoffmann (2013), Luckesi (2011), Richardson (2008), situando assim a importância do processo avaliativo dentro das escolas e na formação de futuros professores.

O docente em formação estará obtendo novos conhecimentos que irá favorecer na construção de novas teorias, onde esteja contribuindo para a formação desse docente a chegar a uma solução dentro do percurso avaliativo nas instituições de ensino. Nessa perspectiva Libâneo (2013, p.216) afirma que: “A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo de ensino e aprendizagem”.

Vale ressaltar que essa pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, esta por sua vez dispensa o uso de métodos e técnicas, como afirma Richardson (2008, p. 79):

A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza e um fenômeno social. Tanto assim é que existem problemas que podem ser investigados por meio de uma metodologia quantitativa, e há outros que exigem diferentes enfoques e, consequentemente, uma metodologia de conotação qualitativa.

A avaliação no contexto de formação docente tem que passar para os professores que estão no processo de formação profissional, as várias formas como o mesmo pode estar fazendo uso durante a prática de suas aulas. Levando sempre em consideração os conhecimentos e habilidades que os alunos já possuem antes de estarem inseridos em um ambiente educacional.

Por fim, o objetivo pretendido foi descrito a partir do processo da revisão literária enfatizando que a pesquisa bibliográfica é responsável e indispensável nos estudos históricos, como relata (Gil 2012).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Avaliação no contexto educacional

De acordo com as mudanças que foram acontecendo dentro das escolas e da sociedade onde a mesma está inserida, contribuíram para a reformulação de novos processos avaliativos. Pois até então as escola nos séculos passados só apresentava um único tipo de avaliação que tinha como método avaliar os alunos de forma direta através de provas escritas, onde predominava todos os conhecimentos centrados nos professores os alunos só tinham o papel de estarem assimilando os conhecimentos transferidos pelos educadores.

Comprovando dessa maneira que os alunos eram considerados como meros receptores. Com isso Cordeiro (2017) afirma que “[...] as práticas da avaliação nesse tipo de escola eram coerentemente voltadas para a criação ou o reforço de hierarquias e de classificação dos indivíduos”. Dessa forma, classificando os educandos em alunos bons ou ruins.

A avaliação no contexto educacional leva os professores a estarem refletindo sobre como está acontecendo a aplicação dos conteúdos que estão sendo estudados pelos discentes. Com isso já dizia o professor Luckesi, a avaliação é uma aplicação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxiliam os professores a tomarem decisões sobre o seu trabalho.

Conforme o que está presente nas pesquisas que foram realizadas pode-se perceber que os estudos sobre a avaliação têm presente vários tipos e maneiras de estamos avaliando os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Para que o processo avaliativo aconteça devem estar disponíveis para serem aplicados dentro das salas de aulas, durante o trabalho a ser desempenhado sobre determinados conteúdos escolares.

Os professores ao produzirem as suas atividades educacionais tem que está sempre procurando atingir as necessidades apresentadas pelos alunos ao longo da produção de seus próprios aprendizados, pois o mesmo está vivenciando as metodologias ativas que defendem o sujeito enquanto ser que está inserido no processo de construção do seu próprio conhecimento. Sendo dessa forma considerados como protagonista na formula-

ção das aprendizagens que será adquirida no seu desenvolvimento educacional.

É sabido que diferentes concepções em educação têm gerado no trabalho dos docentes modelos distintos de abordagem das atividades dos alunos, por emitir um juízo de valor acerca da avaliação, no processo de ensino e aprendizagem. Trazendo dessa forma novas teorias avaliativas para está proporcionando aos docentes várias modalidades que poderão ser colocada em prática nas escolas.

Com isso ficar explicado que a avaliação deverá acontecer dentro de todos os ramos de ensino, levando sempre em consideração as disciplinas que estão sendo estudadas, com língua portuguesa, matemáticas, ciências geografia, história, etc.

Dessa forma Hoffman (2013, p 54) afirma que:

Para que cada professor defina parâmetros de avaliação nas disciplinas de ciências, história e geografia, deverá refletir acerca das várias dimensões da prática pedagógica em cada uma dessas áreas de conhecimentos. Tornam-se necessários, assim, clareza e amplo conhecimento, para além do que significa “avaliar” e “aprender”, [...].

Pode-se com isso perceber que a avaliação deverá ser realizada de forma favorável a todas as disciplinas. Fazendo com o que favoreça a construção do processo de ensino e a aprendizagem assimilada pelos educados na atuação sobre os conteúdos que estão sendo estudados, transformando assim os alunos em seres que participam da formação e construção do desenvolvimento educacional.

Para tanto ficou comprovado que os educadores têm que está sempre se fazendo presente na sala de aula, os acontecimentos que estão acontecendo com muita frequência dentro da sociedade em que o mesmo está inserido. Assim ficar claro que o professor deverá ter como meta tornar os educados seres críticos, onde os mesmos terão a liberdade para intervir de forma direta na sociedade em que está tendo contato constantemente no dia a dia.

Nessa perspectiva cabe à escola está movendo as ações ou estratégias que favoreça a aprendizagem desse sujeito que contribuam de forma significativa e a prática seja renovada a partir das novas metodologias avaliativas no percurso educacional. Assim, é tornar presente as ações pedagógicas que estarão sendo executadas dentro da escola e da sociedade local, dando assim uma dívida atenção para a população que se encontra naquela regionalidade.

Portanto, a avaliação representa relevância para se alcançar práticas pedagógicas competentes, imbuídas de compromisso com a formação docente e ainda de engajamento ao processo de ensino e aprendizagem no atual contexto.

4 AVALIAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A avaliação nos cursos de formação docente tem como método apresentar os tipos de avaliação que existe e o seu uso acerca do desenvolvimento educacional. A avaliação diagnóstica, formativa, comparativa e somativa, são elementos que delinea todo o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto essas avaliações estão bem presente os cursos de formação dos professores, levando em consideração a apropriação e construção de conhecimentos válidos desses educandos e refletirem sobre a prática pedagógica.

Os docentes precisam ter consciência para que a avaliação tenha êxito, cabe ao professor não se pautar apenas em um único instrumento avaliativo, mas recorrer a todos os elementos de avaliação. A teoria e a prática precisam ser exercidas com maestria no ambiente de trabalho. Assim, afirma Luckesi (2011, p. 59):

Os mediadores são os recursos necessários para que consigamos levar nossa concepção teórica a prática cotidiana tanto na escola como na vida de nossos educandos; são recursos, ao mesmo tempo teóricos e práticos, que subsidiam a obtenção dos resultados desejados.

Executando assim que a finalidade do trabalho representado terá como propósito tornar os alunos em sujeitos participativos, críticos e criativos, tornando-os seres capazes de intervir diretamente dentro da sociedade onde mantém relações, tornando assim em sujeito cidadão participativo e consciente dos acontecimentos sociais. Para tanto, caberá ao educador analisar essa situação vivenciada pelo aluno, buscando assim as melhores formas de avaliação para discentes.

A prática pedagógica tem que interligar em seu desenvolvimento avaliativo educacional as vivências trazidas por todos os alunos, que fazem parte da massa institucional de uma determinada escola ou universidade. Favorecendo assim para a produção dos planejamentos que serão realizados pelos educadores, tentando interagir com as

experiências apresentadas nos conteúdos que será trabalhado em sala de aula.

Desse modo, a realização de uma avaliação precisa ser mais concreta acerca dos conhecimentos que serão adquiridos pelos discentes durante a produção do seu próprio conhecimento. Dessa forma a avaliação no ambiente escolar deverá ser realizada de diversas maneiras para esteja atingindo as demandas de alunos mediante o processo de ensino e aprendizagem. Sobre isso Libâneo (2013, p. 216) apresenta que:

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuições de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Essa é uma prática que deverá estar sempre presente nas realidades das escolas e universidades que tem como meta proporcionar para os seus alunos uma educação que aconteça de forma concreta, onde favoreça na contribuição e produção de conhecimentos mais eficientes para serem assimilados no processo ensino e aprendizagem.

O mediador deve sempre estar buscando atividades pedagógicas que atenda as demandas dos educandos. Para que esses educadores tenham um bom rendimento educacional junto às instituições de ensino deverão estar contando com a presença de forma efetiva da ação dos projetos implantados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Tendo como norma guiar todos os ensinamentos que deverão ser colocados em prática em sala de aula, buscando assim melhorar o desenvolvimento educacional desses alunos e consequentemente dessas instituições.

Diante disso, fica claro que a educação precisa estar colocando em prática os projetos que são produzidos como meio de intervenção escolar e social. Entretanto Cordeiro (2017, p. 155), assinala que:

A educação, no entanto, enquanto ação deliberada de formação implica sempre a existência de projetos, mesmo que eles tenham que ser formulados com base em acordos provisórios de interesses. Em cada circunstância particular, cada grupo de ensino e aprendizagem ou cada estabelecimento de ensino, [...].

Entretanto, cabe ao educador fazer uso de avaliações que tanto permeia o espaço escolar e se faz presente na vida de professores avaliarem tanto o desempenho dos alunos que estão inseridos no processo de aprendizagem, como o professor. Esta por sua vez permite conhecer o progresso individual de cada sujeito, seja ela escola ou universidade.

4.1 Tipos de avaliações educacionais

O cenário educacional tem apresentado, vários modelos avaliativos que poderão contribuir para ação do professor dentro das instituições de ensino, fazendo com o que os alunos sejam bem avaliados no seu percurso durante a produção e formação docente no processo de ensino e aprendizagens.

Assim, apresentando os tipos de avaliação que ora permeia o universo acadêmico. As avaliações com formativa, somativa e de caráter contínuo com a finalidade de fornecer parâmetros para verificar os avanços dos sujeitos em formação.

As avaliações educacionais são compostas por quatro tipos principais, para está observando toda atuação dos educandos. Esses quatro tipos de avaliações tem presente em seus estudos várias concepções que cercam todo o cenário educacional, são elas avaliação **diagnóstica**, **formativa**, **comparativa** e **avaliação somativa**. Sabendo disso podemos levar em consideração que essas avaliações têm uma grande importância para o acompanhamento educacional dos alunos em processo de formação.

Luckesi (2011, p. 269) afirma que:

Nesse processo, o educador poderá decerto ter alguma expectativa em relação ao estado de aprendizagem e de conduta no qual os educandos deveriam apresentar-se em sala de aula, assim como em relação a possíveis resultados de sua atividade; contudo, se deseja agir pedagogicamente com certa adequação, precisa, em primeiro lugar, estar disponível para acolher seja lá o que for que estiver acontecendo, positivo ou negativo, pois é com base nesse conhecimento que poderá agir na solução de impasses existentes.

O professor deverá fazer sempre uso em sala de aula de vários recursos avaliativos que possa proporcionar um bom desempenho, e ainda procurar de maneira dinâmica atingir ou favorecer o alcance dos alunos sobre os conteúdos que estão sendo abordados. É sábio que se o educador orientar os alunos de forma correta e os mesmos irão obter resultado gratificante no processo que será percorrido e desenhado pelos educandos em formação. Como aponta Libâneo (2013, p. 215) que:

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. [...] é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos.

Dentro dos processos a ser realizados nas instituições de ensino favorecendo autonomia para que os professores busquem a melhor forma de como realizar as avaliações, que se encaixa na realidade apresentada no ambiente escolar. Definindo assim, que os alunos terão que passar por várias modalidades avaliativas, onde as mesmas irão comprovar em seus estudos quais são as dificuldades apresentadas por esses educandos sobre determinados assuntos que estão sendo ensinados.

A avaliação como meio de investigação tem o papel fundamental de está observando a realidade do sujeito do contexto do qual se encontra inserido. Assim, todos os estudos a serem realizados deverão partir da realidade dos educandos, para que essa avaliação aconteça, e que dela dependerá a maneira que o docente irá conduzir suas aulas, abrindo assim um espaço para que aconteça a interação através dos diálogos mantidos entre os professores e alunos nos momentos de discursão.

Dessa forma Luckesi (2011), em seus estudos sobre a avaliação como meio de investigação, aponta que “O primeiro ponto importante nesse diálogo é a compreensão do que é o conhecimento. Assumindo que ele elucida a realidade, transformando-a em algo compreensível”. Esse modelo de avaliação apresenta em seus estudos que tudo tem que parti através das investigações que foram estabelecidas, para se chegar a um produto final.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sabido que a avaliação institucional precisa ter caráter educativo, com o intuito de

melhorar o ensino e aprendizagem. É fazê-la unicamente não como aplicação de provas, mas como estratégia que provoca o sujeito a pensar e compreender o processo de construção do conhecimento de ensino e aprendizagem.

A avaliação escolar vem ganhando cada vez mais espaço, fazendo com que novos olhares sejam apresentados sobre todo o desempenho a ser realizados pelos educandos nas instituições de ensino. Favorecendo assim, o surgimento de outros métodos avaliativos, que tenham como composição uma análise mais eficaz dos resultados tão desejados.

Assim, o docente estará buscando as melhores formas avaliativas, para o aluno durante a sua construção e formação docente. Dessa maneira contribuindo para um processo avaliativo de bons resultados adquiridos pelas instituições de ensino durante todo o ano letivo, onde terá presente a contribuição tanto dos professores como dos alunos para a construção no que se refere a resultados positivos.

Portanto, a avaliação enquanto meio de investigação tem como finalidade está abrindo espaço para que os docentes faça uso de dialogo como maneira de se posicionar em quanto cidadão que faz parte de uma sociedade que está passando por várias mudanças. Dessa forma, cabe ao docente interagir com os acontecimentos sociais mostrando assim prováveis formas de como os mesmos poderão estar buscando soluções.

Para tanto, cabe ao professor como mediador do processo de construção do conhecimento buscar informações que proporciona o melhoramento das questões educacionais de instituições escolares ou das universidades. Logo a universidade tem o papel de proporcionar condições para que os educadores/professores sintam-se envolvidos como sujeitos éticos do processo, que desperte o interesse de sonhar, se comprometendo com a educação.

Entretanto, percebam que a avaliação esteja articulada a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão, com oportunidades para criar e fazer acontecer neste processo instigante que é a formação docente. Nesse íntimo diálogo com a avaliação faz-se compreender que a dinâmica descrita no cenário atual, é carregada de diversos sentidos e interpretações.

Enfim, os estudos estabelecidos comprovam que a avaliação é de fundamental importância no processo de formação e construção do conhecimento, e que este por sua vez tem sido absolvido durante o processo de concretização dos próprios conhecimentos. Portanto, comprovando assim a real importância das avaliações acerca do atual

cenário educacional, deixando evidentes as contribuições para a formação do sujeito.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. 2. Ed. 4. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

HOFFMANN, Jussara et al. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática 2**. São Paulo: Cortez, 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico-1. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: IMPOSIÇÃO E SILENCIAMENTOS

BAGAGIM, Natália Coêlho

Universidade Federal de Campina Grande, Ouricuri, PE, Brasil.

E-mail: naty2011-47@hotmail.com

JOCA, Alexandre Martins

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: alexmartinsjoca@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta a intenção de mobilizar conhecimentos através do desenvolvimento de competências e habilidades que os alunos devem aprender na Educação Básica e, mediante esses conhecimentos, objetiva-se também que os indivíduos tenham a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los na vida cotidiana (BRASIL, 2017). Dessa forma, pensar em reformulação do currículo educacional a partir da BNCC pressupõe reflexão acerca da formação continuada do professor, pois é por meio dela que se desenvolvem discussões dos problemas educacionais e apontam novos caminhos para o trabalho reflexivo acerca das práticas pedagógicas impostas pela normativa vigente.

A formação continuada de professores ganhou destaque no sistema de ensino brasileiro a partir da década de 1990 com a aprovação da Lei n. 9.394/96 (LDBN) que trouxe a pertinência da capacitação contínua desses profissionais, haja vista que o conhecimento é dinâmico e o professor necessita estar em constante apropriação de saberes. Em 2015 o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituíram a Resolução N° 2, de 1º de julho de 2015, atualizada recentemente, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Dessa forma, a concepção geral deste artigo parte do princípio de que a formação continuada, do professor, deve auxiliá-lo na apropriação e desenvolvimento crítico de saberes e expectativas acerca de reformas curriculares, com o intuito de promover a mediação em sala de aula pautada em uma perspectiva reflexiva.

Nesse sentido, este trabalho é um recorte de uma pesquisa já concluída que buscou respostas para o seguinte questionamento: os docentes de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Educação de Ouricuri/PE estão se apropriando dos postulados da BNCC através de formação continuada? Partiu-se da ideia de que, mesmo diante da importância do professor nos debates relativos à reformulação curricular apoiada na BNCC, é provável que haja silenciamentos a respeito dos pressupostos da normativa e com isso ocorra um distanciamento entre os docentes e as discussões concernentes as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, impostas para os componentes curriculares, em especial, ao de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para comprovar ou refutar a hipótese levantada, o objetivo geral do recorte desse artigo consistiu em analisar os saberes de professores/as acerca da oferta pela Rede Municipal de Educação de Ouricuri/PE de formação continuada disciplinar e interdisciplinar sobre da BNCC.

Este trabalho está fundamentado nos estudos e discussões de Hypolito (2019), Gerhardt e Amorim, Mizukami, Martins e Perronoud. Adotou-se, neste trabalho, a pesquisa de campo, exploratória, de natureza qualitativa. Esta proposta de pesquisa emergiu por considerar que os/as professores/as são os personagens

principais para a efetivação e mediação das aprendizagens em sala de aula. Em função disso, é primordial conhecer o seu parecer, isto é, os seus saberes a respeito de como está sendo realizados os eventos formativos sobre a BNCC da RME.

Este artigo está organizado em cinco seções: a primeira parte expõe discussões acerca da Base Nacional Comum Curricular e a formação continuada do professor; a segunda parte reflete acerca do currículo baseado em competências; a terceira está relacionada às questões metodológicas; a quarta mostra os resultados do estudo. E por fim, apresentam-se as considerações finais.

2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÕES E DESAFIOS

O currículo educacional brasileiro se encontra mais uma vez em um momento de mudanças, mudanças essas, estabelecidas pelo o Estado por intermédio da construção da Base Nacional Comum Curricular que objetiva a garantia de aprendizagens essenciais através de um processo de ensino centrado na formação integral dos indivíduos, assim como também, propõe a equidade e a igualdade de oportunidades através do conhecimento escolar (BRASIL, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular desde quando foi apresentada obteve o apoio do Ministério da Educação, “de entidades não-governamentais, fundações ou consultorias privadas, e por muitos acadêmicos, em geral de fora do campo do currículo, pois a ANPEd e o GT-Currículo sempre se posicionaram contrários a uma definição de currículo nacional” (HYPOLITO, 2019, p.188).

É importante destacar que a BNCC não é um currículo, mas se define como um conjunto de referenciais a serem considerados na elaboração dos currículos. Definição esta, caracterizada por Gerhardt e Amorim (2019, p.12) como currículo mínimo, “pois tudo o que consta nela é obrigatório e não pode deixar de ser incluído no currículo” e acrescenta que o documento normativo atual tenta “passar a ideia de que basta haver um currículo nacional único para que a aprendizagem seja supostamente homogeneizada em todo o país”.

Diante da mudança curricular imposta pela BNCC, faz-se necessário refletir acerca da formação continuada do professor, pois os profissionais da educação são afetados diretamente, tendo em vista que a teoria de construção de competências em sala de aula através da mobilização de conteúdos e habilidades, para muitos docentes, é algo novo, sendo assim necessário ofertas de eventos de formação continuada para que eles se apropriem dessas diretrizes, assim como também, desenvolvam um olhar crítico e questionador sobre esses parâmetros no âmbito da realidade educacional.

Nessa direção, Mizukami (2002) aponta que a formação continuada traça novos caminhos para o desenvolvimento e para a discussão de problemas educacionais por meio de um trabalho reflexivo sobre as práticas pedagógicas. Sobre isso, Martins pontua que:

Entende-se que a formação continuada o desenvolvimento do trabalho pedagógico de forma coletiva em consonância com as experiências individuais no cotidiano da escola, de maneira que essas ações devam se seguir articuladamente ao longo da vida profissional dos professores. (MARTINS, 2014, p. 43).

Nesse contexto, a atualização dos profissionais da educação, tornou-se uma necessidade urgente devido às mudanças constantes da sociedade, as carências educacionais advindas do sistema educacional vigente e as reformas curriculares, em que se faz necessário refletir sobre os seus impactos no ensino e na prática, haja vista que esse “processo de formação deve acontecer de forma organizada e contínua, favorecendo o desenvolvimento de uma postura crítica diante das diversas concepções de ensino-aprendizagem” (MARTINS, 2014, p. 49).

Dessa forma, a formação continuada precisa acontecer no cotidiano escolar a fim de discutir e refletir sobre os postulados da normativa vigente que é referência nos currículos de todas as escolas brasileiras, de modo que desenvolvam estratégias de trabalho pedagógico que atenda as demandas contextuais.

Perrenoud (1993) destaca alguns critérios que fazem parte das propostas de formação continuada, dentre eles: a atualização, a reexaminar conceitos e (re) significar a prática pedagógica. Assim, a formação continuada tem cunho significativo para o processo de ensino e aprendizagem, haja vista que por meio dela o professor revê e reflete a sua prática. Demo (2007) é enfático quando diz que investir na qualidade da aprendizagem do aluno é primeiro, investir na qualidade docente. E esse investimento no professor está relacionado à oferta de qualificação adequada de modo que atenda as necessidades educacionais existentes. Necessidades estas, na atualidade, refletidas na urgência de debates e discussões sobre a BNCC.

Sobre isso, Macedo (2014) aponta que é preciso que as políticas públicas deem atenção ao processo pedagógico, especialmente, ao professor, tendo em vista que a aprovação de uma base curricular define os conteúdos a serem trabalhados com o intento de construir competências já determinadas, na qual retira, em parte, a autonomia docente. E a retirada da autonomia já se concretiza na ausência de conhecimentos relacionados ao documento. Por isso, a realização de discussões sobre a BNCC com os professores através da formação continuada é de suma importância, pois a partir disso, é possível analisar os pontos e contrapontos do modelo de ensino definido pela normativa – o currículo baseado em competências.

3 O CURRÍCULO BASEADO EM COMPETÊNCIAS

Nos últimos anos o discurso de currículo por competências ganhou notoriedade no âmbito educacional, através de documentos oficiais como os PCN, as DCN e atualmente a Base Nacional Comum Curricular. Esse discurso educacional defende que a escola deve priorizar o desenvolvimento da construção de competências direcionado para a limitação de conhecimentos exigidos, a fim de que os conteúdos trabalhados possam ser exercitados de modo que capacite o indivíduo a mobilização de saberes para resolver situações do cotidiano (PERRENOUD, 1999).

O discurso da BNCC (BRASIL, 2017) está em consonância com as afirmações de Perrenoud, tendo em vista que a normativa é regida pela ideologia de desenvolvimento de competências em todas as etapas da Educação Básica com o intuito de assegurar as aprendizagens essenciais definidas. Na BNCC, competência é conceituada:

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

Dessa forma, a normativa curricular impõe que o ensino deve ser pautado na ação, baseado no desenvolvimento do saber fazer. Para isso, os conteúdos, as habilidades, atitudes e valores devem subsidiar a construção das competências impostas pelo documento a fim de capacitar o aluno para a meta a ser atingida, meta essa, que na visão de críticos do currículo como Macêdo (2019) e Lopes (2019) está relacionada as avaliações de larga escala “funciona, assim, como standard para avaliação e torna-se uma versão atualizada da velha racionalidade sistêmica” (MACÊDO, 2019, p. 32).

As críticas a esse regimento de ensino são sustentadas pela forma como é delineada a normativa, dado que ela define com detalhes as competências a serem desenvolvidas, tanto no âmbito geral quanto no âmbito disciplinar. Assim fica evidente o interesse em quantificar os saberes oferecidos e as competências construídas por todos os estudantes das escolas brasileiras, e por intermédio disso, medir as aprendizagens. Essa realidade curricular tende a ser danosa e excludente ao ensino integral se não houver preparação dos profissionais da educação, profissionais estes, que estão em grande

parte habituados ao ensino por transmissão de conteúdos, sendo a teoria de ensino por competências desconhecida por ser ainda pouco difundida na educação. Além disso, para a efetivação verdadeira do desenvolvimento de competências através da mobilização de conhecimentos e habilidades, é preciso investimentos nos recursos oferecidos as escolas, especialmente as públicas, pois grande parte das escolas não possuem tecnologias digitais para a construção de competências nessa área como solicitado pela BNCC.

É importante também evidenciar que a BNCC propõe o desenvolvimento de dez competências gerais que devem ser construídas de modo interdisciplinar com o intuito de estimular ações para a transformação da sociedade. Além dessas competências, a normativa determina também, de modo detalhado, as competências específicas a serem desenvolvidas em cada componente curricular.

4 METODOLOGIA

Neste trabalho, adotou-se a pesquisa de campo, exploratória, de natureza qualitativa. Trata-se de uma pesquisa de campo por possibilitar o contato direto do pesquisador com os sujeitos da pesquisa a fim de obter as informações necessárias que atendam ao objeto de estudo. A análise do *corpus* seguirá procedimentos qualitativos, porque permite realizar a interpretação de acordo com a perspectiva dos próprios sujeitos participantes.

Como procedimento investigativo foi utilizado à entrevista semiestruturada. A técnica de entrevista semiestruturada possibilita ao entrevistado contribuir no processo investigativo de forma mais espontânea, pois não é um interrogatório acabado, mas dinâmico, em que durante a entrevista outras questões podem ser levantadas e discutidas sem perder a objetividade.

O *lócus* da pesquisa se define no contexto de quatro escolas públicas municipais. As escolas pesquisadas se localizam na cidade de Ouricuri/PE situada na região do Araripe - Estado de Pernambuco a uma distância de 620,6 quilômetros da capital (Recife).

Para a interpretação dos saberes atribuído à forma como ocorrem os eventos de formação continuada a respeito da BNCC, contou-se com a colaboração de oito professores/as de Língua Portuguesa em regência que lecionam nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Ouricuri/PE.

Optou-se por esses colaboradores por entender que a BNCC é ampla e abrangente a todos os componentes curriculares sendo preciso delimitá-la para compreender as suas especificidades. Para resguardar a identidade dos/as colaboradores que estiveram à disposição para participar da pesquisa, inicialmente, o projeto foi submetido e aprovado sob o processo, Nº 3.303.978 do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras – PB. Além disso, foram utilizados nomes fictícios, escolhidos de modo aleatório, no lugar dos nomes verdadeiros dos participantes da pesquisa.

A categoria de análise escolhida para esse artigo é a que descreve os saberes de professores/as acerca da oferta pela Rede Municipal de Educação de Ouricuri/PE de formação continuada disciplinar e interdisciplinar sobre da BNCC.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Diante da importância da atualização docente, perguntou-se aos/as professores/as participantes da pesquisa se eles/elas haviam participado de algum evento formativo ou de reformulação do currículo no município na perspectiva disciplinar e interdisciplinar e constatou-se que os/ as docentes possuem um conhecimento restrito acerca da normativa, visto que a maioria ainda não buscou ler para entender o que a base postula, assim como também, em nenhum momento na Rede Municipal de Educação de Ouricuri/PE ocorreu seminário de discussão sobre os postulados da BNCC de modo disciplinar a fim de que pudessem refletir e construir uma proposta curricular para o município.

Os sujeitos participantes afirmaram de modo unânime que “não houve encontro para discutir a proposta da disciplina de Língua Portuguesa.” Já a professora Ana afirmou que a escola “tenta discutir a BNCC nos planejamentos, apenas.” Diante dessas falas, chamou-se a atenção o fato de uma escola, mesmo que internamente, propiciar a discussão do documento nos planejamentos com os docentes. Em contrapartida, os demais professores de outras escolas do mesmo município não tiveram essa oportunidade em seus planejamentos.

Diante disso, foi questionado “como se dará o currículo a partir de agora, já que não ocorreram discussões e (re) formulação no município?” e obtivemos como respostas unânimes de que acreditam que a RME seguirá o currículo do estado de Pernambuco.

O estado de Pernambuco, no início de 2019, apresentou aos professores um caderno de Linguagens em formato PDF (online), em que apresentam de modo segmentado todos os objetos de conhecimento, as competências e habilidades para serem trabalhadas e desenvolvidas ano a ano no Componente de LP dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, é possível que a SME siga fielmente os pressupostos do currículo do estado sem discussão e problematização com a realidade educacional do município.

Ainda a respeito da participação da proposta de reformulação curricular na perspectiva da interdisciplinaridade, os/as profissionais da prática pedagógica afirmaram que tiveram apenas um único encontro que objetivou desenvolver um projeto de cunho interdisciplinar baseado nas Competências Gerais da BNCC, porém sem orientação para esse fim “só foi repassado para os professores criarem um projeto no início do ano com base na BNCC, mas não orientou nada sobre como seria” (ROSA), “nós tivemos um encontro pedagógico e nele a BNCC foi jogada sem aprofundamento” (BETA). Macedo (2014) explica a ausência de atenção dos responsáveis das políticas públicas educacionais com o processo pedagógico e, em especial com o professor, elucidando que o movimento de bases curriculares ocorrido em todos os países e agora no Brasil objetiva deixar o professor a reboque das decisões sobre os conteúdos dessas bases, retirando-lhe a autonomia em detrimento do trabalho docente em consonância com o que é proposto por documentos.

Assim, olhando para os discursos docentes, vê-se que a ideia de reflexão e construção de proposta disciplinar e interdisciplinar juntamente com os/as professores/as da rede se apresenta como secundária, dado que tem uma base que favorece as concepções instrumentais de ensino, isto é, que já demarca as competências que devem ser construídas por intermédio de conteúdos e habilidades já definidas para cada ano, reforçando assim, o papel do professor como mero executor de estratégias que viabilizem a concretização do que já foi selecionado para a constituição do currículo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados ratificam que mesmo a política da BNCC se apresentando como impactante no ensino e na prática pedagógica ainda existe muitas lacunas a serem preenchidas, dentre elas o olhar das políticas públicas com os/as professores/as, tendo em vista

que esses profissionais estão alheios aos postulados da BNCC devido à ausência de formação e discussão.

Portanto, considerando a BNCC obrigatória e reguladora dos currículos, o silenciamento dos seus pressupostos aos professores parece, em parte, afetá-los diretamente pelas mudanças curriculares. Por isso, é primordial que se desenvolva políticas de formação continuada que reflitam as perspectivas de currículo escolar e disseminem a BNCC sob um ponto de vista crítico e reflexivo a fim de que os docentes possam conhecê-la e assim poder ponderar a melhor maneira de mediar esses conhecimentos em sala de aula.

Partindo dessa necessidade, foi sugerido uma Proposta de Intervenção de Formação Continuada denominada de “A dimensão dos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular no currículo de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental,” dividida em cinco oficinas. A intenção, com a sugestão, consiste em contribuir na disseminação crítica e reflexiva dos postulados da BNCC com professores/as, mediante a reflexão e difusão dos conhecimentos inerentes a esse documento a fim de que se possam posicionar-se frente aos pressupostos estabelecidos pela BNCC.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. 3ª versão.** Brasília – DF, 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, [1961]. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. Á. de. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas.** Campinas, SP: Editora Pontes, 2019.

HYPOLITO, Á. M. **BNCC, Agenda Global E Formação Docente.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v.13, n.25, p.187-201, jan./mai.2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 22 jun.2019.

LOPES, AC. **Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./ mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. acesso em: 19 jun.2019.

MACEDO, E. “A base é a base.” E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024.** Recife: Livro eletrônico: ANPAE, 2018. p. 2833.

MARTINS, A. P. A. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO EM CICLOS: uma Unidade de Educação Básica em foco.** 2014. [123 folhas]. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, [São Luís].

MIZUKAMI, MG. N.; REALI, A. M. **Formação de professores: prática pedagógica e escola.** São Carlos: EdFSCar, 2002.

PERRENOUD, Philippe, (1999). **Construir competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

CONCEPÇÕES DA AVALIAÇÃO DE DOCENTE DE UMA CIDADE DO ALTO SERTÃO PARAIBANO

Kelly Cristina da Silva Nascimento

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: kellyfelix6891@gmail.com

Damião Cardoso Queiroz

Universidade Federal de Campina Grande, São João do Rio do Peixe, PB, Brasil.

E-mail: damiaoc.q@hotmail.com

Valéria de Sousa Abreu

Universidade Federal de Campina Grande, São João do Rio do Peixe, PB, Brasil.

E-mail: valeria-abreu10@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos uma reflexão sobre as concepções da avaliação de professores da rede municipal de ensino de uma cidade do alto sertão paraibano. Para isso, realizamos uma entrevista semiestruturada, com cinco questões, direcionada a dois professores das séries iniciais.

A avaliação é um instrumento do professor, que tem o objetivo de diagnosticar o nível de aprendizagem de cada aluno, além disso, a avaliação está a serviço da ação que, conseqüentemente controla seu objeto avaliado, como acompanhamento para que promova uma melhoria, mas, infelizmente esse instrumento, é utilizado, por muitos, como forma de classificar e eliminar, o que algumas vezes ocasiona a evasão escolar.

Deste modo, o professor enquanto avaliador, tem a função de observar, refletir e

organizar as experiências e aprendizagem do seu educando, criando e recriando novas práticas de avaliar, para não se acomodar a uma forma tradicional de apenas atribuir notas, prêmios e medalhas, impossibilitando que o educando compreenda, em quais critérios foi avaliado.

Os resultados da avaliação, proporcionam ao professor rever as suas práticas, conhecer o processo de aprendizagem do aluno e identificar as falhas, para que haja um replanejamento das suas ações pedagógicas, corrigindo assim, erros e reconfigurando as suas práticas.

Mas, vale salientar que essa área, muitas vezes não é tão valorizada, por isso, devemos refletir a avaliação de uma forma que possa ser contextualizada ao seu cotidiano, pensado nas particularidades e o cenário em que o aluno está inserido, portanto, é relevante que a avaliação seja tema de estudos e discussões em cursos de formação inicial e continuada, para que os professores estejam sempre atualizados na área.

Diante disso, trazemos um discurso sobre o conceito de avaliação, o papel do educador enquanto avaliador e novas possibilidades de práticas avaliativas como forma de ressignificar as concepções tradicionais, para isso, temos como objetivo geral analisar a concepção de avaliação de professores de uma cidade do alto sertão paraibano.

2 CONCEITO DE AVALIAÇÃO

A avaliação é um instrumento do professor, que tem o objetivo de diagnosticar o nível de aprendizagem de cada aluno, sobre determinado assunto, para a partir disto, poder ajudá-lo. Hoffman (2008) vem dizer que a essência do avaliar, está no questionar, no propor questões desafiadoras, em que o professor irá disponibilizar recursos, condições e tempo, para que seus alunos construam suas respostas. Diante disto, através destas provocações intelectuais, serão observados o desenvolvimento do educando.

Além disso, a avaliação está a serviço da ação que, conseqüentemente controla seu objeto avaliado, como acompanhamento para que promova uma melhoria, ou restrição impossibilitando que ele se desenvolva. Hoffman (2008) explica isso nos seus escritos, quando afirma que, a qualidade da ação da sociedade, são controlados através da avaliação educacional.

Infelizmente, esse instrumento, é utilizado por muitos educadores como forma

de classificar e eliminar seus educandos, em que, são atribuídos notas e prêmios, logo, ocasionando a evasão escolar destes, por serem submetidos a uma única forma de ensino e avaliação.

Desta forma, o discente não é provocado a pensar, pois, na prática tradicional, as respostas são corrigidas, onde, mostra-se o “erro” e a resposta “certa”, impedindo que o mesmo compreenda em quais critérios foi avaliado e em que pode ser aprimorado. Visto que, o professor é considerado o dono do saber e, utiliza sua prática avaliativa e classificatória.

Na prática classificatória, o professor explica determinados conteúdos e depois determina como se faz a resposta, seguidamente, realiza testes avaliativos para identificar se a resposta do aluno está de acordo com a que ele estabeleceu, para que possa atribuir as notas.

Na perspectiva mediadora, o professor está sempre problematizando o conteúdo, propondo discussões sobre o tema. Os testes são desenvolvidos com o intuito de analisar o que o aluno já compreende sobre a temática abordada, observar as estratégias cognitivas e, a desenvoltura para formular hipóteses e argumentar sobre os conceitos construídos.

Deste modo, a avaliação contínua está voltada para essa mediação de conhecimentos, sendo planejada e sistematizada, pois, o conhecimento deve ser construído, como afirmam Freire (1987) e Hoffman (2008), que deve haver uma mediação entre professor e aluno através da práxis, ação-reflexão-ação. Nisto, por meio deste processo, ambos estarão sempre refletindo e aperfeiçoando sua prática.

Além disso, não deve haver regras gerais em avaliação, toda situação ocorrida merece ser observada, analisada e avaliada. Pois, para Hoffman (2008) a principal finalidade da avaliação é promover a melhoria da realidade. Não devendo haver fórmulas padronizadas e homogêneas, sobre a pessoa avaliada, pois, cada pessoa tem sua singularidade.

No entanto, este processo avaliativo nunca chega ao fim, pois, o educando sempre estará evoluindo no contexto escolar e fora dele, em ritmos diferentes, nos quais, devem ser observados e respeitados pelo docente. Deste modo, ao avaliar, é indispensável acompanhar o processo de construção do conhecimento, de cada indivíduo, através de registros diários e contínuos, observando constantemente as manifestações de aprendizagem dos educandos.

Portanto, se faz relevante a desmistificação da ideia de uma avaliação que focaliza os erros como fins, mas, uma avaliação que diagnostica aquilo que está precisando ser aperfeiçoado.

3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM AVALIAÇÃO

Como pode ser verificado, o processo avaliativo faz parte da rotina da profissão docente, é algo fundamental, para que o professor se desenvolva e observe como está a sua prática como educador. No entanto, muitas vezes, a falta de conhecimentos do que verdadeiramente é a avaliação, do que é o avaliar, e o porquê que dessa ação, faz com que a sua profissão seja marcada por desacertos, e o impeça de uma reconfiguração profissional, prejudicando o sujeito avaliado.

Entretanto, muitos professores, após o término da sua graduação, enfrentam uma sala de aula, sem os elementos teóricos necessários para fundamentarem as suas práticas avaliativas. Contudo, faz-se necessário, o professor buscar pressupostos, que lhes proporcione uma reflexão a respeito do papel de educador e sobre a sua prática na avaliação dos seus alunos.

A avaliação é definida como sendo um canal, pelo qual o professor analisa os resultados da sua prática, se os seus objetivos foram alcançados e o que precisa ser aperfeiçoado, para que os seus alunos apreendam com maior facilidade os conteúdos que estão sendo mediado.

Diante disso, faz-se necessário que os cursos de formação do professor, formem bons profissionais, docentes capacitados e comprometidos com o ensino e a aprendizagem, dos que estão sobre a sua responsabilidade no âmbito escolar.

Nessa perspectiva, Libâneo aponta que:

[...] antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos (conteúdos) a serem assimilados de acordo com as exigências metodológicas (nível de preparo prévio dos alunos, peculiaridades das matérias de ensino e características do processo de ensino e aprendizagem). (LIBÂNEO, 1991, p. 119)

Os resultados da avaliação, proporcionam ao professor rever as suas práticas, conhecer o processo de aprendizagem do aluno e identificar as falhas, para que haja um replanejamento das suas ações pedagógicas, corrigindo assim, seus erros e reconfigurando as suas práticas.

Todavia, vale salientar que essa área, muitas vezes não é tão valorizada nos cursos de formação docente, para melhor expressar isso, recorreremos a fala de Hoffmann que nos elenca que, “[...] é sabido que a atenção a essa área, em cursos de formação, é frequentemente, descuidada ou desarticulada da realidade do contexto educacional [...]” (2011, p. 67).

Em decorrência desse descuido sobre a avaliação nos cursos de licenciaturas, são formados professores despreparados e inseguros para desempenhar a sua função de avaliador, dessa forma, eles adotam a velha prática de avaliar, a qual fez parte como alunos. Por isso, os cursos formadores de docentes, devem investir na área da avaliação, para que os futuros professores, possam assumir a sua postura de avaliador, se desprendendo de práticas avaliativas antecessoras e contextualize a avaliação, para que melhor avalie o ensino/aprendizado.

Os docentes em formação, devem refletir a avaliação de uma forma que possa ser contextualizada ao seu cotidiano, pensado nas particularidades e o cenário em que o aluno está inserido, portanto, é relevante que a avaliação seja tema de estudos e discursões em cursos de formação inicial e continuada, para que os professores estejam sempre atualizados na área.

4 NOVAS POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS AVALIATIVAS COMO FORMA DE RESIGNIFICAR AS CONCEPÇÕES TRADICIONAIS

Algumas escolas ainda levam em conta que a avaliação seja apenas para testar e saber o quanto o aluno sabe sobre determinado assunto, por meio da temida prova, essa é a medida que a maioria dos professores adotam como meio de avaliar seus educandos, de forma mecânica, tradicional e muitas vezes decorativa, facilitando seu trabalho na hora de atribuir a nota.

As escolas poderiam refletir sobre as várias formas de avaliar, a avaliação diagnóstica é um exemplo disto, pois, ela auxilia na verificação do conhecimento do educando, e partir disso o professor poderá elaborar e realizar ações que supram as necessidades surgidas no processo de ensino/aprendizagem. Recomenda-se aplicar este tipo de avaliação no início do ano letivo, para discernir como ajudar o educando a se desenvolver através de conhecimentos preestabelecidos e de conteúdos que não foram bem assimilados no ano anterior.

Isso pode ser feito através de entrevistas com os educandos, ex-professores e pais; atividades em grupo, para identificar o relacionamento dos educandos uns com os outros; examinar o histórico escolar; questionários e conversa com os educandos.

Nesta perspectiva, podemos perceber que a avaliação é utilizada como um dis-

positivo que prejudica o processo de aprendizagem, com o intuito de executar um papel disciplinador. Avaliação essa que, apenas contribui para o professor acomodado, facilitando na hora das notas, visando quantas as questões que o educando acertou e não como ele as respondeu. E isso retira dos educandos a espontaneidade, a criatividade e a criticidade, gerando medo, conduzindo os mesmos a estudar em função da nota e não pela obtenção do saber, o conhecimento deixa de ser prazeroso passando a ser obrigatório e desmotivador.

Nessa perspectiva Luckesi elenca que a avaliação propriamente dita é um ato amoroso.

[...] a avaliação diagnóstica será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade. (LUCKESI, 2002, p. 44)

Luckesi (2002) defende a avaliação diagnóstica como um meio de auxiliar o educando em seu processo de desenvolvimento e autonomia, contribuindo no relacionamento com os professores, favorecendo uma harmonia na forma do professor mediar seus conhecimentos com os educandos. Com essa avaliação, os educadores conseguem identificar se os educandos estão prontos para conhecer novos saberes e se ainda existe alguma dificuldade de aprendizagem, Luckesi (2000, p. 08), destaca que a avaliação contribui para a vida, “[...] desde que constata, qualifica e orienta possibilidades novas e, certamente mais adequadas”.

Segundo Hoffmann (1993, p. 187), “Há tempo de agir (dar aulas, explicações, fazer exercícios), separado do tempo de refletir, julgar resultados (corrigir, verificar, atribuir nota e conceitos, fazer pareceres)”, não tem como fazer isso separado, pois o agir está ligado ao pensar, e como pensar que não é possível avaliar na hora da explicação e refletir na hora do exercício?

Em nossas vidas, temos a oportunidade de refletir e avaliar antes de agir, por que não fazer isso também na escola, muitos professores mediam conteúdo sem saber o real objetivo de sua aula, complicando ainda mais a aprendizagem do educando.

Se a avaliação na vida tem gosto de recomeçar de partir para melhor, de fazer muitas outras tentativas, por que, na escola, se

mantém o significado sentencivo, de constatação, prova de fracasso, periodicidade rígida? (HOFFMANN, 1993, p. 189)

Na escola os professores não podem se prender as práticas convencionais de avaliação, mas, procura mudar e melhorar suas práticas avaliativas, buscando o crescimento e o desenvolvimento dos seus educandos.

5 METODOLOGIA

Nesta pesquisa, de cunho qualitativo, temos como objetivo geral analisar a concepção de avaliação de professores de uma cidade do alto sertão paraibano, para isso, temos como objetivos específicos entender o que os professores pensam sobre a avaliação e discutir o papel do professor enquanto avaliador.

Essa pesquisa foi realizada com dois professores dos anos iniciais da rede municipal de ensino, utilizamos uma entrevista semiestruturada, contendo cinco questões, nas quais analisamos os dados adquiridos, cuja finalidade foi buscar informações que nos proporcionou entender as concepções sobre a avaliação dos entrevistados.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Na entrevista, os professores abordam a mesma linha de pensamento sobre a avaliação, conforme os dados que serão apresentados. Inicialmente, quando questionados, sobre o que pensam da temática abordada, e qual a sua utilidade, pode ser percebido que Carlos², é sucinto em suas palavras, ao afirmar que a avaliação é algo positivo, mas, Laura³, vai mais além, quando afirma que a avaliação não deve ser um instrumento preciso, mas contínuo. Através de suas respostas, pode-se entender melhor.

Carlos: Avaliação é um instrumento positivo, para testar os conhecimentos do aluno e, o que foi absorvido sobre os conteúdos pautados, em determinada aula e em determinado assunto.

2 Nome fictício, garantindo o anonimato do participante da pesquisa.

3 Nome fictício, garantindo o anonimato do participante da pesquisa.

Laura: Inicialmente a minha opinião sobre avaliação, é que ela não deve ser um instrumento preciso, na verdade a avaliação deve ser algo contínuo, não se avalia um aluno apenas pelo o que ele escreve no papel (pela avaliação escrita), mas, o aluno é avaliado diariamente, não só pelo que ele está aprendendo, mas, como ele está se formando, o fato dele ser, ou não, um ser crítico, o fato dele está não só assimilando conteúdo, mas se ele está trazendo para sua realidade do dia a dia.

A entrevistada relata a importância e o cuidado com a avaliação, que não deve ser utilizada como fins, mas, como instrumento contínuo e relevante para a construção do ser crítico.

Desta forma, Hoffman (2008), vem tratar sobre isto, quando afirma que, a avaliação deve ser contínua, com registros diários, para se fundar a construção do conhecimento. O professor enquanto mediador do conhecimento, deve ser responsável na sua avaliação, para com os alunos. Nisto, é necessário que haja questionamentos, em que provocará o pensamento crítico do educando. Propondo a ele, tarefas desafiadoras e disponibilizando tempo, recursos e condições para a construção do conhecimento.

O professor entrevistado, em suas palavras, afirma a importância desse instrumento avaliativo, e a sua necessidade de ser utilizado como verificação de conhecimentos que, foram mediados nas aulas anteriores.

Na segunda questão, foi perguntado quais eram os instrumentos de avaliação que eles utilizavam. Os professores destacaram que suas avaliações são feitas através de exercícios escritos e diálogos. Mas, a professora Laura afirma que avalia a assiduidade e comportamento do educando. Como pode ser destacado, através das suas respostas:

Carlos: O processo de avaliação é contínuo. Então, os instrumentos mais plausíveis de avaliação são: exercícios orais, mediados pelo professor em sala de aula, por ser extremamente positivo e vai fazer com que o aluno externar e expresse os conhecimentos sobre determinado assunto, exercícios escritos e debates em sala.

Laura: Estando de acordo com essa abordagem que eu acabei de falar, é de praxe que seja aplicado uma avaliação escrita. É exigido que seja feito três avaliações para que se conclua o bimestre. Eu sempre faço uma avaliação escrita e faço trabalhos para que eles possam demonstrar o quanto estão a par do assunto, quais são as suas dúvidas. Algo importante que utilizo também é, o diálogo em sala de aula, devido o professor sempre está fazendo parte dessa construção do pensamento do aluno. A minha terceira nota sempre avalio no sentido que, não

seja colocada em questão não só os conhecimentos, mas, o comportamento e a assiduidade de compromisso, são questões que vejo que são muito importantes na avaliação do aluno em si.

O professor Carlos, retrata em suas palavras, a importância da mediação entre professor e aluno, através de debates, para a concretização de saberes. Retratando a importância do exercício oral, para o desenvolvimento do educando em público. Através deste trabalho que esse educador desenvolve, o educando se sentirá mais seguro para questionar quando tiver dúvida ao conteúdo apresentado e, confiante no momento da avaliação.

Deste modo, Laura também afirma a importância do debate coletivo, pois, através deste diálogo, o professor estará fazendo parte da construção do pensamento do aluno. Para tanto, ela destaca a importância da avaliação escrita, para que esse pensamento construído em diálogo, seja descrito no papel.

Diante dessas colocações, os professores foram questionados sobre as contribuições dos instrumentos citados para o desenvolvimento dos seus alunos. Carlos afirma que através desses meios, o aluno irá absorver os conhecimentos, mas, Laura afirma que tais conhecimentos não podem ser absorvidos, mas mediados pelo professor.

Carlos: Contribuí de forma significativa. Pois, é por meio dessas atividades e de outras também que, podem ser utilizadas pelo professor. É significativo, porque vai fazer com que o aluno desenvolva capacidades intelectuais, capacidade de discursar de forma coletiva em uma sala de aula e, a exteriorizar e absorver esses conhecimentos, para o que é mais importante, que vai além da estrutura física da escola. Portanto, é para isso que serve o processo formativo, para o aluno aprender em uma estrutura física, e colocar em prática como cidadão.

Laura: Tinha sim uma visão antiga que o professor era o ser que possuía toda certeza, mas de uns tempos para cá, nós vimos que não, o professor na verdade ele é um mediador, professor não repassa os seus conhecimentos, é impossível passar o que é de si para uma próxima pessoa, apenas abrir a cabeça do aluno e colocar dentro. Então, o professor está ali como mediador, acredito que a avaliação contribui, para o aluno se tornar mais confiável, confiar em si mesmo, para que ele possa estar a par do que ele está aprendendo, e do que está faltando. Costumo dizer que, não é só os alunos que estão passando por processos avaliativos, o professor também está em constante avaliação, tanto de si para si, como dos alunos para com ele.

O professor enfatiza a importância do diálogo como instrumento de avaliação, para o desenvolvimento de capacidades de discursar, para que através dessa aprendizagem, possa ser colocado em prática como cidadão.

Deste modo, diante da avaliação, se a resposta não foi a esperada, o professor não pode ensinar a resposta “certa”, mas, provocar e problematizar seu educando para construção da resposta. A entrevistada, argumenta isso devidamente em suas colocações.

Infelizmente a hierarquia entre professor e aluno é existente na sala de aula, mesmo sendo desmistificada, continua impregnada na ação dos professores, essencialmente em momentos avaliativos pode até ser usado como castigo. O professor é considerado o que sabe de tudo e o aluno é o que sabe de nada, mas, Freire (1987) vem dizer que, educador também é educando, nisto, ambos aprendem juntos.

Logo, é necessário que o conhecimento seja mediado na sala de aula, para que os alunos aprendam a pensar, pois, quando as respostas são impostas, a aprendizagem não acontece. No que diz respeito a essa educação tradicional, Maciel (2011) afirma:

Mantém engessado um conjunto de conhecimentos disciplinados em conteúdos descontextualizados, sem vida e sem significado aos educandos e submetidos a uma hierarquia irrefletida na organização dos currículos escolares para ser depositado (como nos bancos) na cabeça dos alunos, o que Paulo Freire denominaria de *educação bancária*. (MACIEL 2011, p. 341)

Seguidamente, os professores foram questionados sobre o papel do educador enquanto avaliador. Carlos destaca ser um papel significativo, mas, Lúcia afirma, para que seja significativo o professor deve ser um bom mediador.

Carlos: O papel do professor é significativo, é importante. Porque, é por meio dele que, o educando vai conseguir filtrar tudo aquilo que foi passado e transmitido de forma coletiva na sala de aula. Portanto, o papel dele enquanto avaliador é importante, pois, é ele que nivela e percebe se o aluno conseguiu associar as informações passadas, pois, existe números e tabelas a serem preenchidas. Então, é ele que vai mediar se o aluno conseguiu alcançar esse nível que é estabelecido pelo sistema educacional, que são as notas, se ele conseguiu realmente ir além.

Laura: Aquela questão que eu já havia falado, o professor é um mediador desse conhecimento que, está sendo oferecido para o aluno. Na sala de aula, o professor e aluno, ambos ensinam e aprendem juntos. Então, muito do que é avaliado dos seus alunos, parte quase sempre do professor. Se o professor não é um bom mediador, o aluno ele não tem a chance de se mostrar o aluno que ele realmente é na sala de aula.

Na fala de Carlos, percebe-se a importância do professor, como investigador, que identificará a aprendizagem construída em sala de aula, para que através deste processo, as notas exigidas pelo sistema, possam ser estabelecidas. Nos seus depoimentos, Laura defende o professor como mediador para que a aprendizagem aconteça, pois sem a mesma, o avaliador fica impossibilitado de identificar o nível de conhecimento que foi construído dos seus alunos.

Finalizando, os educadores foram questionados sobre os seus objetivos em avaliar. Carlos, coloca como objetivo, observar os educandos, se conseguem conceituar os conteúdos trabalhados e, Laura enfatiza a importância de ajudar no desenvolvimento do conhecimento.

Carlos: O principal objetivo em avaliar o aluno, é saber se ele consegue conceituar o que foi ensinado, a partir de uma definição, seja por meio de um livro didático, de uma revista, por meio de qualquer outro veículo que, o conteúdo chega até o aluno. Se ele conseguiu entender a definição, se consegue conceituar, estabelecer diferença entre o que foi dito, e o que ele consegue formular.

Laura: Quando eu penso nisto, eu lembro de questões diárias, nas quais eu me deparo. Me recordo de provas avaliativas e provas escritas, em que, o aluno é participativo, sabe responder determinada questão, mas, às vezes aquela prova escrita, acaba o impossibilitando de responder. Então, o professor tem que fazer essa ponte, exemplo: se as questões que foram abordadas, o aluno soube interagir e responder, mas, quando partiu para avaliação escrita o aluno erra. O professor tem que estar ciente desse papel que ele tem, de entender que a avaliação não é só somativa, mas, é participativa também, para que ele possa ajudar na construção do conhecimento para com o aluno. Portanto, meu objetivo é ajudar o aluno, a desenvolver o conhecimento, não só repassar conhecimento, mas, ajudá-lo a desenvolver.

O professor entrevistado, fala da importância da observação do desenvolvimento

do aluno e coloca como objetivo a verificação da habilidade do educando na conceituação e formulação de argumentos e, a partir deste processo, ele será avaliado.

Mas, a professora ainda afirma que, se o educando não conseguiu se expressar ou responder na escrita, é obrigação do professor saber discernir e avaliar neste momento, pois o aluno não pode ser considerado que não sabe, se ele tem demonstrado em sala, dominar o assunto na linguagem oral.

Deste modo, o professor assume a responsabilidade de observar e investigar o que seu aluno aprende e como aprende, de esclarecer e organizar essas experiências. Hoffman (2008, p.18) “Seu compromisso é o de agir refletidamente criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas.”

De acordo com os depoimentos, pode-se afirmar que, os professores antes de avaliar, objetivam e planejam o que irão fazer através desse instrumento. Tais educadores, defendem um ensino, em que, o mediar e o diálogo entre professor e aluno, devem ser prelevados, argumentado que, a prova escrita não deve ser o único e fins avaliativo. Logo, retratam a relevância de observar e promover experiências significativas, por intermédio de problematizações e provocações intelectuais para a construção do conhecimento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, teve a finalidade de coletar dados que permitisse analisar as concepções da avaliação de professores de uma cidade do alto sertão paraibano.

A partir dos dados analisados, observou-se que os professores entrevistados, foram bem coerentes quanto ao conceito sobre a avaliação e a importância dessa, para o aprendizado, além de destacar que, ela deve ser utilizada como um meio de conhecer o que está sendo apreendido, nunca como uma forma de classificar e nem de excluir seus alunos, mas, ajudá-los na compreensão dos conteúdos discutidos.

Outra questão discutida, foi sobre os instrumentos que utilizavam para avaliar os seus alunos, nesse ponto, os professores entrevistados consideram a avaliação como um ato contínuo, e que os instrumentos utilizados devem ter sempre o intuito de observar o que foi apreendido. Portanto, o professor enquanto avaliador, deve buscar entender o que precisa ser feito para que os conteúdos possam ser compreendidos pelos alunos.

No que concerne aos objetivos propostos, ficou evidente que os professores tem conhecimento do processo avaliativo, como algo proveitoso, que traz consigo reflexões da prática docente. Portanto, foi possível alcançar os objetivos apresentados.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

_____. **Pontos e Contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

_____. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio, Rio Grande do Sul, n.12, p. 6-11, fev/mar. 2000.

MACIEL, Karen de Fátima. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular**. Viçosa: Educação em Perspectiva, 2011.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E MEDIAÇÃO DE LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AMORIM, Eduarda Lira

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.

E-mail: dudalira@hotmail.com

COUTINHO, Emmanuelle Ferreira

Centro Estadual de Arte, João Pessoa, PB, Brasil.

E-mail: manu.fcoutinho@gmail.com

Contar histórias não é uma novidade. Atravessando os séculos, passamos por diversas figuras de contadores espalhados por todos os cantos do globo. Os bardos na Grécia antiga, menestréis da idade média, griôs africanos, indígenas brasileiros ou aborígenes australianos: em todos estes tempos e culturas há a figura do contador de histórias. Ficava a cargo desta figura o importante papel de passar para as gerações futuras as histórias de seu povo. Sua cosmogonia, suas tradições, suas lendas, seus fatos heróicos, os ritmos da natureza, moral, ética, entre tantos ensinamentos. Assim, desde tempos imemoriais, contar histórias adquire um caráter pedagógico. “As mais diversas narrativas contribuíram para a ampliação da consciência humana, para a descoberta do mundo e autodescoberta dos sujeitos, orientando-os para a vida em sociedade, povoando e alimenta o imaginário coletivo há milênios.” (Silva, p.18, 2015) E não apenas de um aprendizado do mundo, mas também de uma maior compreensão de si mesmo, como nos traz Bettelheim,

os contos de fadas são ímpares, não só como um forma de literatura, mas como obras de arte integralmente compreensíveis pela criança como nenhuma outra forma de arte o é. Como sucede com toda grande arte, o significado mais profundo do conto de fadas será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida. A criança extrairá significados diferentes do mesmo conto

de fadas, dependendo de seus interesses e necessidades do momento, tendo oportunidade, voltará ao mesmo conto quando estiver pronta a ampliar os velhos significados ou substituí-los por novos. (2014, p. 21)

No Brasil também temos nossa tradição de histórias, não podendo ser diferente sendo aqui um território em que o tecido da tradição oral encontrou as tramas da narrativa do indígena, que já aqui estava, misturando-se às dos portugueses que chegaram em suas caravelas e dos negros africanos que vieram em seus porões. Histórias entremeadas que por séculos foram contadas nas noites de lua cheia nos terreiros de tantos povoados rurais.

Com a industrialização e migração do campo para as cidades e o advento das novas tecnologias, o contador de histórias, com sua característica nomeadamente rural, foi perdendo destaque(Patrini, 2005 *in*Sisto e Montoyama, p. 134, 2016). Entretanto, verificamos um ressurgimento da arte de contar histórias no âmbito urbano, fundamentalmente na escola.

Aqui, a contação de histórias aparece não só como arte de tradição oral, mas também como forte aliada do fomento à leitura. Sendo os professores que assumem esse papel, vemos surgir uma nova figura, o do professor-contador de histórias (Sisto e Montoyama, p. 116, 2016). A percepção por parte dos professores de que contar histórias tem um poder muito forte em atrair a atenção dos seus alunos, muitas vezes dá-se de forma intuitiva, carecendo assim de formação.

Não é história para dar aula, fazer ensinamentos e virar bula ou cartilha. É história para fazer emergir o imaginário, a fantasia, a beleza das palavras, o enredo bem urdido, os personagens instigantes, os fatos curiosos, os conflitos inevitáveis, as resoluções inesperadas, o desejo de viver tal qual a história conta. Se nada disso acontecer, mas se proporcionar uma reflexão interessante (democrática e aberta o suficiente, diga-se!), já terá valido. (Idem p. 112 e 113)

É comum o relato de muitas pessoas, hoje professores, que não tiveram em suas infâncias a figura de um contador de histórias em suas vidas. Tampouco tiveram acesso, ao longo de sua formação acadêmica, a um trabalho preparatório para o ato de contar histórias. É notório que nos cursos de Pedagogia é recente o espaço aberto para o trabalho com literatura infan-

til, logo, de contação de histórias; havendo universidades que sequer abordam tal tema em suas ementas. O que é uma falha, uma vez que ao lidar com o universo infantil no âmbito da educação, a literatura infantil faz-se presente desde muito cedo. Com isso, encontramos toda uma cultura escolar que não sabe lidar com a presença do livro: professores que não acessam a biblioteca ou sala de leitura (quando os há), gestores que não permitem o acesso aos livros por medo de serem danificados, resistência a atividades lúdicas fora da sala de aula, ausência de projetos relacionados à leitura como um todo, etc.

Recentemente tivemos acesso aos resultados do PISA 2018 (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), e vimos, consternados, que permanecemos estagnados em 57º no ranking de leitura que avalia a educação de 80 países. Repetimos a colocação de 2015 o que demonstra que nos últimos anos não apenas não avançamos, como seguimos numa colocação sofrível no tocante a leitura. Já dizia Ênio Silveira, em frase falsamente atribuída à Monteiro Lobato: “quem mal lê, mal ouve, mal fala, mal vê”. Faz-se urgente uma política séria de fomento à leitura, uma vez que uma boa leitura está na base de compreensão, não apenas de todas as outras disciplinas de estudo, mas do mundo em si.

Confrontados então com os pífios resultados de seus alunos, percebendo um movimento crescente em torno do contar histórias, professores têm, individualmente, procurado cada vez mais formações que os ajudem a estimular o interesse pela leitura nos seus alunos. Uma vez que as secretárias de educação, assim como instituições particulares, não costumam proporcionar formações para contação de histórias, vamos falar de uma iniciativa que tem atraído, majoritariamente, professoras.

Primeiramente vamos situar o que é curso de formação de contadores de histórias. Iniciativa do Centro Estadual de Arte – CEARTE, escola vinculada à Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, que oferece cursos livres em diversas linguagens artísticas e recentemente foi incluída a Literatura dentre as linguagens atendidas. É na área da Literatura que o curso de contação de histórias se encaixa, apesar da interdisciplinaridade com o Teatro, pelo seu caráter performático. O CEARTE, além de oferecer os cursos livres em suas unidades, também oferece cursos de extensão espalhados pela capital, João Pessoa. Atualmente, o curso de contação de histórias vem sendo oferecido enquanto curso de extensão nas dependências da Biblioteca Juarez da Gama Batista, localizada na Fundação Espaço Cultural José Lins do Rêgo – FUNESC. Esta é a maior biblioteca do Estado e a presença de um curso de formação de contadores de histórias

neste espaço tem sido muito valioso. A demanda por formações como essa se comprova quando vemos que não só pessoas da grande João Pessoa se inscrevem, mas também pessoas vindas de cidades do interior como Sapé, Alagoa Grande e Belém, que está à 130km da capital, para participar do curso. O curso foi dividido em dois módulos, um por semestre, contando com carga horária total de 136 horas aula. As aulas acontecem uma vez por semana tendo duração de 3 horas corridas cada encontro.

Um dado que não nos pode passar despercebido é a presença esmagadora de mulheres participantes do curso. Elas configuram 95% da procura pela formação em contação de histórias. Essas mulheres são em sua maioria professoras de educação infantil e fundamental (em sua maioria da rede pública), estudantes de Pedagogia e, em menor número, Biblioteconomia, entre outras. Algumas destas profissionais chegam a ter mais de 20 anos de carreira, e ainda assim, seguem com o desafio de continuar pesquisando novas formas de envolver os seus alunos.

Nos encontros não podemos deixar de mencionar uma camada humanizadora na qual as alunas contam seus desafios profissionais e pessoais, onde há a escuta empática das colegas, que sugerem soluções e propõem parcerias. Fica claro como a classe profissional docente pode ser um lugar muito solitário por vezes, e sobretudo, como uma formação aproxima e inspira.

É comum que as participantes do curso de formação venham ávidas por conhecer novas técnicas e estratégias de como contar uma história. Entretanto, acreditamos ser imprescindível dar um passo atrás e pensar sobre outras questões antes de abraçar os aspectos mais performáticos do ato de contar histórias. É claro que uma boa consciência corporal e vocal é importante, assim como entender questões que envolvam cena e figurino. Mas há outros aspectos fundamentais com os quais nos debruçamos longamente antes de mergulhar na cena. Poderíamos começar apontando algo fundamental: repertório. Se não há um conhecimento prévio de histórias, não haverá o que contar. E ter repertório passa por uma questão bastante sensível que são os hábitos de leitura dos docentes. Como seduzir os alunos para a importância da leitura, se o próprio professor não lê? Esse é um debate que vem tomando corpo, e que se preocupa não apenas com a formação secundária, mas principalmente com a formação superior dos profissionais de educação. Tendo isto em mente, na formação tentamos sensibilizar as participantes para a importância dos hábitos de leitura *delas*! É sempre válido voltar à citação de Bamberger que nos diz:

Está claro que a personalidade do professor e, particularmente, seus hábitos de leitura são importantíssimos para desenvolver os interesses e hábitos de leitura nas crianças; sua própria educação também contribui de forma essencial para a influência que ele exerce. (BAMBERGER, 1986,p74-75, apud PINHEIRO, 2081, p. 21)

Está posto que pela dinâmica posta ao longo da formação, em que uma técnica é oferecida em um encontro, e no encontro seguinte as participantes devem experimentar a técnica dada apresentando uma história. Assim, até o final do curso, muitas histórias serão contadas e ouvidas, o que naturalmente amplia o repertório das participantes. Todavia, é importante que elas consigam encontrar espaço em suas vidas para que o hábito da leitura aconteça. “O mais importante é que o professor tenha gosto pela leitura e consiga transmitir isso para os alunos, que leia muitas histórias e que também as repita de tempos em tempos” (KRAEMER, 2008, p. 15).

Desta forma, compartilhamos experiências das mais diversas para que haja um momento de leitura em suas vidas, tais como: fazer a ficha de inscrição na própria biblioteca em que o curso acontece para pegar livros emprestados, ler 10 minutos antes de dormir, estabelecer um número de páginas a serem lidos por dia, fazer uso de aplicativos de celular que lembrem a hora de ler, desconectar dos eletrônicos, formar um clube de leitura, etc. Também ensaiamos um clube de leitura, promovemos rodízio de livros, sugestão de leitura, doação de livros, varal de poesia, confecção de livros em 3D, etc. Ou seja, são muitas as estratégias que utilizamos para que as participantes do curso leiam mais e assim ampliem os seus próprios repertórios, e não apenas de literatura infantil. Acreditamos profundamente no poder transformador e revolucionário que a leitura pode fazer por alguém. Porém não será possível inspirar os nossos alunos e alunas a lerem mais, se não somos leitores, se não temos essa verdade em nós mesmos. Lembrá-las da importância de lerem mais é algo que acontece ao longo de toda a formação.

Ainda no que chamamos de “bloco livro”, nós vemos desde autores canônicos da literatura infantil aos novos autores e ilustradores, atentamos para adequação etária, representatividade na seleção de histórias, estratégias de leitura (Solé, 1998), manuseio do livro na hora de ler histórias e, entre outros tópicos teóricos, sobre como potencializar atividades de leitura na escola. São muitas as atividades que podem ser desenvolvidas no ambiente escolar afim de promover o hábito leitor. Essas atividades vão desde a própria contação de histórias, como ter um cantinho de leitura, desenvolver clubes de leitura, rodízios de livro, saraus literários, varais de poesia, feiras literárias, lançamentos de livros

escritos pelos próprios alunos, produção de lambe-lambe, murais com recomendação de leitura, batalhas de slam, concursos de poesia, jornal literário, palestras com autores e ilustradores, oficinas dos mais diversos gêneros textuais, etc. São muitas as possibilidades de movimentar a comunidade escolar em prol do hábito de ler.

Após um primeiro momento mais teórico, e não menos importante, partimos para as técnicas de contação de histórias em si. Para algumas técnicas oferecemos oficinas de confecção de material de apoio. Para tanto, sempre privilegiamos o uso de materiais recicláveis e de baixo custo, para que possam ser replicados ou facilmente adaptados junto com os alunos na escola. O ideal é sempre que a professora-contadora não apenas apresente as técnicas ao longo das narrativas, mas que convidem as crianças a experimentarem também. Essas oficinas específicas são as de confecção de um flanelógrafo e teatrinho de sombras utilizando caixas de papelão. Também confeccionamos fantoches do tipo “babau” usando garrafas pet e gazes engessadas. Outras técnicas apresentadas que possuem baixíssimo custo são as de contação de histórias com barbante e origami.

Além do trabalho com as histórias, ambas as técnicas possuem a vantagem de trabalharem a coordenação motora fina das crianças, estimulando a imaginação e abstração a partir de formas geométricas. Temos percebido ao longo das turmas que estas brincadeiras por vezes são desconhecidas das participantes ou foram muito pouco brincadas por elas próprias. Com isto também promovemos um resgate das brincadeiras populares que são tão importantes para o desenvolvimento físico e emocional das crianças. Ao perceberem que são capazes de produzir formas, seja no barbante ou no papel, um sentimento de satisfação pelos desafios completados é proporcionado. Além de estimular a memória, a paciência, a atenção e o aprendizado em última instância.

Outras possibilidades de contar histórias também são apresentadas tais como usar objetos diversos para ilustrar uma história, usar as dinâmicas dos jogos para criar narrativas coletivas, histórias desenhadas, histórias com elementos têxteis, cantigas e brincadeiras são outras técnicas vistas. Assim como apresentamos formas de organizar uma sessão de contação de histórias num roteiro coeso, histórias para adultos, histórias para bebês e até o mercado da contação de histórias. O universo da contação de histórias é vasto e cada participante sempre encontra aquela técnica com a qual se sente mais à vontade. Algumas técnicas encontram maior resistência do que outras, porém o mais satisfatório é vê-las se surpreendendo ao experimentar e ver que são capazes de ousar.

Temos visto ao longo de cinco anos em que oferecemos o curso, com a participa-

ção de cerca de 200 alunas, como elas passaram a ler mais, e como têm levado as histórias e suas técnicas de contação para a sala de aula tão logo são apresentadas. Muitos são os relatos de áudio, fotografia e vídeo que nos mostram um público de crianças em torno de uma professora-contadora, em que crianças têm demonstrado um interesse cada vez maior pela leitura, e até pela escrita. Tudo isso reforça a força milenar que as histórias têm.

É preciso perceber a realidade do conto, do mundo encantado do ‘pode ser’ para se compreender o efeito que as histórias milenares produzem até hoje no ser humano que somos. Longe de ser ilusão, o maravilhoso nos fala de valores humanos fundamentais que se atualizam e ganham significado para cada momento da história das sociedades humanas, no instante em que um conto é relatado. Assim como o mito, a lenda e a saga, o conto maravilhoso não é só um relato circunscrito a um determinado tempo histórico, mas traz na sua própria natureza a possibilidade atemporal de falar da experiência humana como uma aventura que todos os seres humanos compartilha, vivida em cada circunstância histórica de acordo com as características específicas de cada lugar e de cada povo. (MACHADO, 2004, p. 24)

Receber os relatos de crianças nestas escolas que, inspiradas pela professora-contadora, passaram também a contar histórias nos deixa esperançosos de que é possível sair do lugar de estagnação que o nosso país se encontra no quesito leitura. Entretanto, é preciso que os nossos governantes desenvolvam projetos eficazes para nos impulsionar no quesito leitura, o que, infelizmente, não temos visto na esfera federal. Já no chão da escola, vemos professoras que individualmente têm procurado, cada vez mais, formações que sejam canalizadas para os seus desafios reais e cotidianos. Tais formações ajudam não apenas aos alunos com aulas menos enfadonhas e desafiantes, como também promove um maior bem-estar para as próprias docentes.

Considerando que a contação de histórias é uma atividade universal que apresenta características peculiares no contexto social, histórico e cultural, percebe-se que a escola precisa reconhecer a necessidade dessa prática na formação integral da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento nos mais amplos aspectos. A ética e a moralidade não se constituem como valores intrínsecos ao ser humano, configuram um sistema de regras adquirido no convívio social em meio às relações interpessoais. Por essa razão, são passíveis de serem conquistadas pela educação através da contação de histórias também. Para além, as histórias são uma porta aberta que convida à criança a

experimentar momentos emocionais e perceber situações de conflitos, medos, dúvidas e contradições, elementos também vivenciados na vida real, que ajudam a desenvolver a personalidade da criança.

Observa-se que durante o ouvir e contar histórias, as crianças desenvolvem diversas habilidades e potencialidades, além de terem a oportunidade para testarem e superarem os seus limites, pois com essa prática, expressa e comunica-se consigo, com o outro e com o meio.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

BISQUERRA, Rafael. **Educación emocional y bienestar**. Barcelona: Praxis, 2000.

KRAEMER, Maria Luiza. **Histórias infantis e o lúdico encantam as crianças**: atividades lúdicas baseadas em clássicos da literatura infantil. Campinas: Autores Associados, 2008.

MACHADO, Regina. **Acordais: Fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

PISA – Resultados in: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/pisa/resultados>. Acesso em: 28 de Janeiro de 2020.

SILVA, Valéria Santos da. “Foi assim que me contaram, foi assim que te contei: diálogos e reflexões sobre a narração de histórias”, in: SOUZA, Renata Junqueira, MOTOYAMA, Juliane, SILVA, Valéria e VAGULA, Vania (org.). **A arte narrativa na infância**: Práticas para o teatro da leitura e a contação de histórias. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

SISTO, Celso e MOTOYAMA, Juliane. “A narração de histórias na infância: técnicas e interação”, in: GIROTTO, Cytia Graziella G. Simões e SOUZA, Renata Junqueira (org.). **Literatura e educação infantil** – Para ler, contar e encantar. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FICÇÃO CIENTÍFICA E DISTOPIA: CONTOS DE EDGAR ALLAN POE PARA A SALA DE AULA

DIAS, Daise Lilian Fonseca

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: daiselilian@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A literatura de ficção científica pode ser considerada como a “literatura da utopia da ciência,” sobretudo pelo destaque que elementos científicos possíveis ou não (pelo menos no ponto da história em que as obras foram produzidas) tem neste subgênero da narrativa. Todavia, como ela se divide em diversas subáreas, merece destaque um deles, por ser um dos mais antigos: o temor da destruição do planeta terra ou, pelo menos, do mundo conhecido, em outras palavras, distopia.

Ora, o autor americano Edgar Allan Poe produz ficção científica que se desdobra pelos mais diversos “ramos” do que um dia viria a ser este nicho literário, tais como, a medicina, a astronomia, a distopia. Portanto, olhar para os seus contos que tratam de tais temáticas significa debater sobre questões por demais atuais para o século XXI, um mundo mergulhado em um profundo e irreversível desenvolvimento tecnológico, cujos desdobramentos têm sido notados no meio ambiente.

Uma vez que ela pode ser vista também como uma “literatura de progresso tecnológico,” a ficção científica enseja discussões sobre a face utópica e a distópica da ciência. Estas temáticas têm se tornado algumas das mais caras no universo escolar, em razão da sua importância para o mundo atual e a formação de cidadãos em relação ao meio ambiente. Neste sentido, este artigo oferece aos leitores um panorama sobre aspectos da ficção científica na literatura infantil, partindo do contexto europeu para o nacional, com vistas a destacar a atualidade das proposições de Poe. Por meio das discussões arroladas adiante, o professor poderá refletir sobre a inclusão dos contos menos conhecidos do autor no seu corpo curricular, uma vez que Poe figura como um autor de destaque para a

faixa etária escolar em foco. Ademais, os textos selecionados abordam questões utópicas e distópicas, assuntos de uma atualidade palmar.

2 PANORAMA HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL: O CASO DA FICÇÃO CIENTÍFICA

Quando se olha para a literatura destinada ao público infantil no Brasil, através de uma perspectiva histórica e linear, observa-se que ela apresenta diversas fases e, cada uma delas, destina-se a atender a necessidades históricas, sociais, educacionais e políticas, sendo que todas estas necessidades estão entrelaçadas pelos meandros particulares de cada momento da história nacional. O panorama cronológico que se segue, permitirá ao professor situar-se historicamente sobre o assunto, com vistas a melhor compreender os desdobramentos da temática e suas características.

Ora, para que se entenda melhor as informações acima, é importante considerar a questão da literatura infantil em um contexto internacional mais amplo, notadamente o europeu, uma vez que alguns dos fatos históricos que ali se sucederam, permitirão ao professor brasileiro uma visão mais ampliada e clara acerca das particularidades nacionais. A este respeito, Lajolo e Zilberman (2007, p. 14) ressaltam que:

As primeiras obras publicadas visando ao público infantil aparecem no mercado livreiro na primeira metade do século XIX. Antes disto, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as *Fábulas*, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, *As aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os *Contos da Mamã Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, que Charles Perrault publicou em 1697 [...].

Neste cenário, a Literatura - isto é, aquela considerada de alto nível - que se produzia na Europa era destinada a adultos, por esta razão, Charles Perrault, já um escritor consagrado, optou por esconder a própria identidade ao escrever uma coletânea de contos de fadas da tradição oral, destinada ao público infantil. Ele atribuiu a obra ao seu sobrinho de 14 anos. Esta obra de Perrault foi um verdadeiro marco na história da literatura que um dia viria a ser chamada de Literatura Infantil, especialmente porque “Seu

livro provoca também uma preferência inaudita pelo conto de fadas, literalizando uma produção até aquele momento de natureza popular e circulação oral, adotada doravante como principal literatura infantil” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007, p. 15). Merece destaque o fato de que contos de fadas, com seus elementos sobrenaturais, carregam consigo diversas características que viriam a constituir a literatura de ficção científica, a qual não está voltada apenas para elementos tecnológicos, mas para o fantástico e o maravilhoso também.

O ponto que merece destaque aqui, em razão da sua ligação com o contexto histórico da Literatura Infantil no Brasil, reside no fato de que Perrault não colocou no papel aqueles contos visando apenas as crianças francesas. O contexto histórico francês era dos mais interessantes, visto que havia um projeto político imperialista, idealizado pela realeza, para “treinar” os cidadãos daquele país, com vistas a torná-los, em tudo, a população modelo para o resto do mundo. Por esta razão, o modo de narrar, as escolhas lingüísticas, narrativas, estilísticas, mas, sobretudo, as temáticas escolhidas pelo autor, envolvem aspectos formativos para todas as classes sociais e faixas etárias. Assim, irradia de cada um deles uma extrema preocupação com: etiqueta (à mesa, nas relações interpessoais, etc); moda (daí a natureza mítica que os vestidos e os sapatos das heroínas assumiram até hoje); aparência (a beleza feminina é idealizada e lança padrões com tal preocupação até a atualidade); discurso (mulheres submissas, à espera de um príncipe – a realeza passa de uma massa constituída por diversos déspotas para seres bondosos e “sonho de consumo” para cada moça pobre); os papéis sociais (cada classe social e faixa etária é orientada a se comportar de modo a portar-se com dignidade, obediência aos superiores, etc).

Os padrões que Perrault reproduziu e criou tornaram-se modelo para gerações subseqüentes de escritores. Além disso, o projeto político imperialista francês atingiu sucesso completo em toda a sua empreitada por vários séculos, sobretudo até a primeira metade do século XX, quando a hegemonia cultural e política estadunidense altera (para baixo) a ordem dos padrões a serem imitados pelo resto do mundo, fato este que o todo-poderoso império inglês – contemporâneo do francês, por um determinado período - não foi capaz de realizar no mesmo patamar. Ainda assim, por mais que os ingleses o tenham tentado, ou seja, forjar para si a idéia de modelo para o mundo, seu sucesso foi parcial e, em ambos os casos, esses dois povos anglo-americanos o fizeram, cada um à sua proporção, sem o refinamento dos franceses.

Estes fatos também ilustram a questão de que a literatura, não importa o público

ao qual ela se destina, por vezes, ao longo da história, vem servindo a projetos políticos que se voltam aos compatriotas e a tantos outros quantos se queiram atingir das mais diversas formas. Este é o caso da literatura infantil inglesa, a qual se desenvolveu paralelamente à francesa, cujo foco estava em questões econômicas e sociais, como ilustram as duas obras que se tornaram clássicas e que figuram nos livros didáticos de Língua Portuguesa no Brasil, a saber, a inglesa, *As aventuras de Robinson Crusóé* (1719) e a irlandesa, *As viagens de Gulliver* (1726). Apesar de não terem sido escritas para o público infantil, ambas são os primeiros romances em língua inglesa – este gênero estava começando a surgir -, e encontram-se na interseção entre literatura de viagem, e o *Bildungsroman* [Romance de Formação], ambos, hoje, identificáveis como subgêneros do romance e, por demais, propícios à classe burguesa e às camadas mais pobres da sociedade, por mostrarem o desenvolvimento, valores e comportamentos de heróis e personagens, em geral, que não eram aristocratas.

Estas duas obras também servem a visões políticas pessoais distintas. *As aventuras de Robinson Crusóé* mostra a suposta superioridade dos ingleses em relação aos povos de outras partes do mundo, que a hierarquia espacial eurocentrista julgava como inferior, e destaca, dentre outros, a tecnologia marítima europeia. Já *As viagens de Gulliver*, constitui-se em uma resposta crítica à obra do inglês Daniel Defoe, por meio da sátira e da ironia, as quais, juntas, servem para relativizar e ridicularizar o que diz respeito à Inglaterra. Swift desqualifica os ingleses sobretudo no quesito descobertas científicas, ao satirizá-las na terceira viagem de Gulliver à ilha flutuante de Laputá. Estas duas obras carregam consigo inúmeros elementos que seriam parte do novo gênero que surgiria poucos séculos adiante, a ficção científica.

No caso do Brasil, as duas tradições de literatura infantil citadas acima são fundamentais, inclusive, até a atualidade, pois inserem-se na primeira fase do que se pode chamar literatura infantil brasileira. Ambas contribuíram no campo das obras traduzidas, visto que as produções nacionais se desenvolveram, sistematicamente, apenas a partir do final do século XIX. Do período colonial nacional, fazem parte as traduções de contos de fadas dos alemães, os irmãos Grimm (1812); *O último dos moicanos* (1826), do americano James Fernimore Cooper; os *Contos* (1833), do dinamarquês Hans Christian Andersen; *Alice no país das maravilhas* (1863), do inglês Lewis Carroll; os livros do francês Júlio Verne, a exemplo de *Cinco semanas num balão* (1863); *Mulherzinhas* (1869), da americana Louisa May Alcott; *As aventuras de Tom Sawyer* (1876), do americano Mark Twain, e *Pinóquio* (1883), do italiano Collodi. Como se pode ver pelos títulos, uma vez que estas obras são bem conhecidas pelo público brasileiro, elementos sobrenaturais e científicos as permeiam, embora nem todas tenham sido escritas no nicho da ficção científica.

Com a Proclamação da República, a literatura infantil nacional passa a ser produzida de modo sistemático e também se desenvolve sob a égide de projetos políticos nacionalistas governamentais, institucionais ou individuais de autores que estavam alinhados com as políticas públicas de seu tempo, como aconteceu com Perrault, na França. A família e a escola são peças-chaves neste tabuleiro, sobretudo por serem espaços de mediação entre as crianças e a sociedade (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007). Estas características emergiram pelo fato de que os brasileiros estavam começando a se sentir plenamente brasileiros, e não apenas descendentes de europeus residindo no Brasil, de sorte que o sentimento de criação de um novo país, com valores e crenças próprios, caros ao seu povo, marcaram o tom das produções para o público infantil, tanto masculino quanto feminino, a exemplo de *Contos infantis* (1886), da grande dama da literatura infantil e para adultos, a hoje praticamente esquecida Júlia Lopes de Almeida, em parceria com Adelina Lopes Vieira; *Contos pátrios* (1907), de Olavo Bilac e Coelho Neto; *Através do Brasil* (1910), de Olavo Bilac e Manuel Bonfim.

Na verdade, o projeto de uma literatura nacionalista brasileira tem início de forma organizada e metódica com José de Alencar (BERND, 2007), décadas antes da proclamação da república, mas é apenas com o advento deste fato histórico que ocorre uma ruptura com diversos padrões portugueses e a empreitada de criações literárias com mais toques locais ganha força, vindo a se espalhar, com a sanção e apoio financeiro do governo, mas também por iniciativas individuais, de autores que, assim como as autoridades governamentais, desejavam ensinar as crianças a valorizarem a pátria que agora era plenamente sua, sobretudo no sentido simbólico do que isto significava. Por esta razão, a literatura infanto-juvenil brasileira assume tons e cores nacionalistas até os anos de 1960, inicialmente, valorizando a riqueza agrícola nacional, com ênfase para as belezas do campo, embora depois da industrialização, o foco mude para a cidade, sempre com ênfase na valorização da língua portuguesa falada aqui.

A Semana de Arte Moderna será um marco no nacionalismo local, de sorte que autores consagrados, dedicaram-se à produção de obras infantis buscando a valorização dos elementos nacionais, em um país que entrava em um novo século como uma grande promessa de riqueza e desenvolvimento que a fase de industrialização só permitiu que fosse enfatizada (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007). Na verdade, as obras nacionalistas para tal público buscavam, pode-se dizer, uma espécie de descolonização implícita da mente das crianças em relação à tradição europeia, fazendo-as voltarem-se para a riqueza da cultura brasileira.

A produção de obras para o público infantil que mostravam um Brasil utópico foi consolidada com Monteiro Lobato. Na verdade, ele cria um Brasil utópico que é, ao mesmo tempo, moderno e rural, um verdadeiro sítio, conforme ilustram *O Saci* (1921) e *O picapau amarelo* (1939). Lajolo e Zilberman (2007, p. 54) destacam que:

O romance romântico fortalecera uma visão grandiosa da natureza brasileira e foi nesse cenário espetacular que heróis ou indivíduos mais comuns viveram grandes momentos de suas existências, o que se pode constatar nas obras sertanistas de José de Alencar ou de Visconde Taunay. Todavia, acompanhando o tom geral da prosa do final do século, o ambiente rural deixou de ser um lócus amoenus, para se converter num meio agreste, selvagem e propício a conflitos humanos e sociais dificilmente remediáveis. O sítio de Dona Benta seria a retomada do mito? Aparentemente a resposta é positiva, pois o início de narizinho Arrebitado é idílico, aludindo aquela ‘casinha branca’, lá muito longe, (onde) mora Dona Benta de Oliveira.

As autoras chamam a atenção para o fato de que, posteriormente, com a mudança de foco dos escritores nacionais do campo para a cidade, em razão do fracasso do projeto ruralista brasileiro e a chegada da modernização, o sítio passa a ser visto como inviável, e assume, assim como o Brasil em outras obras, um toque sutil de uma virada que esta pesquisa designa como distópica, visto ressaltar os limites da vida rural. É desta época, inclusive, uma obra que antecede *A revolução do bichos* (1945), a clássica distopia do inglês George Orwell, trata-se de *A arca de Noé* (1930), de Viriato Correia, cujo conto “A revolta do galinheiro,” mostra a revolta de galinhas em um galinheiro levadas por um galo à buscar uma vida melhor fora daquele espaço restrito. Vislumbra-se nesta nova fase literária que as limitações da vida rural cedem lugar ao mundo tecnológico da cidade. Ainda assim, a história se encerra com um final conformista, em sua alusão à luta de classes.

Algumas obras que discutem questões utópicas e distópicas na literatura nacional para adultos e para crianças são *O presidente negros*, de Lobato; *3 meses no século 21*, de Jeronymo Monteiro; *Os bruzundangas*, de Lima Barreto; *Triste fim de Policarpo Quaresma*; *As cartas do inglês*; *As cidades e as serras*; *Os sertões*; *Fazenda modelo*, de Chico Buarque. Todas elas estão recheadas de elementos da ficção científica, notadamente as duas primeiras, construídas neste modelo, já consagrado à época.

É interessante pontuar que a literatura infantil brasileira sofre uma ginada temática

e conceitual, assim como aquela para adultos, pois se volta agora para o sertão, em uma visão distópica da seca, ao destacar uma espécie de epopéia bandeirante, em busca de um El Dorado; em outros casos, o foco é em uma Amazônia misteriosa, retratada sob um olhar que se assemelha ao olhar imperial dos estrangeiros sobre ela, visto que realça sua exotividade.

No caso da ficção científica produzida para o público infanto-juvenil no Brasil, ela tem início de forma sistemática a partir dos anos de 1970. A esta altura, no exterior, esta nova vertente da literatura nacional já havia atingido *status* suficiente para ser um grande “filão” no mercado editorial. A forte influência da indústria cultural americana e a modernização nacional passam a ser fundamentais para o surgimento de obras de ficção científica nacionais. Elas mostram crianças sendo beneficiadas com poderes permitidos graças às descobertas científicas, e trazem como personagens centrais figuras próprias do gênero, tais como, o cientista louco, viajantes extraterrestres, dentre outros. Lajolo e Zilberman (2007, p. 139) informam que “O primeiro livro de Edy Lima, *A vaca voadora* (19725) [...] A Vavá que pode voar graças à fórmula de levitação inventada por tia Quiquinha, assemelha-se mais a um elemento do fantástico e de magia do que de ficção científica”.

Esta obra é excepcional porque a ciência está nas mãos de uma figura raramente associada ao mundo do desenvolvimento tecnológico e da pesquisa científica, uma mulher – que já não é tão jovem. Ademais, a Tia Quiquinha, além de ser mulher, é uma tia, uma figura de pouco destaque na literatura, sobretudo em relação ao mundo da tecnologia.

É importante que se mencione o fato de que em *O caneco de prata* (1971), crianças põem fim a uma guerra bacteriológica. Esta obra insere o universo dos discos voadores e marcianos para o contexto do Brasil. Já em *Sangue fresco*, elas derrotam contrabandistas de sangue de crianças brasileiras. *O fantástico homem do metro* (1979), de Stella Carr aborda desequilíbrio ecológico e espécies mutantes invadindo São Paulo. Observa-se que estes textos literários se passam em um contexto urbano industrial, com brasileiros sendo inventores, capazes de manipular fórmulas, e tendo superpoderes (LAJOLO e ZILBERMAN, 2007).

Na atualidade, a literatura infanto-juvenil no Brasil tem seguido uma tendência européia e americana, a saber, a intersecção entre ficção científica e distopia, como em *Não Verás País Nenhum*, de Ignácio Loyola de Brandão. Esta é a distopia brasileira mais lembrada; ela trata de um país entregue à multinacionais e totalmente desertificado,

regido pela corrupção. Já *Admirável Brasil Novo*, de Ruy Tapioça se passa em um Brasil de 2045, marcado por imensos engarrafamentos, pestilência no ar, vulgaridade expressa na TV, o fracasso da democracia. No caso de *Delacroix Escapa das Chamas*, de Edson Aran, esta é uma distopia nacional que trata da sociedade de consumo *versus* um mundo bárbaro. Na distopia *Cyber Brasileira*, Richard Diegues aborda o mundo dos *geeks* e dos *nerds*, no qual o universo *cyberpunk* cria uma realidade alternativa. A obra *Rio 2054 - Os Filhos da Revolução*, de Jorge Lourenço, trata de um tema por demais atual, em tempos de pré-sal: uma guerra civil por royalties do petróleo nacional. Em *A Terceira Expedição*, de Daniel Fresnot, tem-se uma parte do Brasil em um cenário pós-apocalíptico em virtude de questões nucleares. *Silicone XXI*, de Alfredo Sirkis é considerada a obra que inaugura um gênero que está sendo chamado de *tupinipunk*.

Mediante o exposto, observa-se que a literatura para o público infantil nacional, segue, na atualidade, a tendência que lhe deu origem, as traduções de sucessos internacionais, como *Jogos Vorazes e Divergente*, as quais servem de inspiração para produções ambientadas no Brasil.

3 A FICÇÃO CIENTÍFICA DE POE

Edgar Allan Poe tornou-se conhecido no Brasil ainda no século XIX, com, por exemplo, a tradução do seu poema “O corvo,” marco levado a efeito por Machado de Assis, em 1883, o qual escreveu “O Alienista” e “O Cão de Lata ao Rabo,” inspirado pelas obras do americano (cf. ALVES, 2014). Na verdade, o autor é um dos favoritos do público infanto-juvenil brasileiro, de sorte que duas obras, sobretudo os contos, são presença constante nos livros didáticos de Língua Portuguesa nacionais. Esta tendência deve-se primeiramente ao fato de o gênero *conto* ser um dos preferidos para o contexto de sala de aula no Brasil, além disso, as narrativas góticas do autor são construídas de modo espetacularmente envolvente e surpreendente. Ademais:

O conto é o segundo tipo narrativo mais adaptado para o leitor infanto-juvenil brasileiro com 64 (sessenta e quatro) e 19,69% de títulos adaptados, sendo esses títulos desdobrados em 151 (cento e cinquenta e uma) e 17,12% de publicações. A temática constante nos contos também segue as vertentes já designadas. No eixo da aventura, têm-se os árabes, como, por exemplos, *As mil e uma noites*; policial/terror/suspense, como, por exemplo, *Os assassinatos da rua Morguet*, de Edgar

Allan Poe; ficção científica, como, por exemplo, *Cinco semanas num balão*, de Julio Verne; fantástico, como, por exemplo, *A chinela turca*, de Machado de Assis, e *O crocodilo*, de Fiodor Dostoievski. Já na da não aventura tem-se as temáticas da paixão, como, por exemplo, *Brincar com fogo*, de Machado de Assis, e *Uma paixão no deserto*, de Honoré de Balzac; da crítica social, como, por exemplo, *O nariz*, de Nicolai Gogol; filosófica, como, por exemplo, *Candido ou o otimismo*, de Voltaire; satírico, como, por exemplo, *O diário de Adão e Eva*, de Mark Twain; niilista, como, por exemplo, *O horla*, de Guy de Maupassant (CARVALHO, 2009, p. 09).

Conforme a própria citação acima permite antever, Poe é mais conhecido no Brasil – e no mundo – pelas suas obras góticas (algumas delas são góticas, porém escritas pelo viés da ficção científica ou no modo utopia/distopia, já outras o são, porém, construídas pelo viés da literatura policial). Na verdade, o gótico enquanto subgênero da narrativa é anterior à ficção científica, ele tem seu início e consolidação no gosto popular no século XVIII tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, ao passo que a ficção científica, segundo o consenso entre os estudiosos, ela tem, de fato, seu início com o romance gótico *Frankenstein* (1818), de Mary Shelley.

Entretanto, elementos do que um dia viriam a ser a da ficção científica estão presentes em mitos gregos da era clássica, a exemplo da conhecida história de Ícaro, que constrói asas de cera para voar até o sol, uma tecnologia rudimentar que propiciaria uma viagem interplanetária ou intergaláctica. É preciso destacar que ambos os subgêneros estão interligados, visto que a ficção científica costuma ser construída pelo modo gótico, como em *O médico e o monstro*, ou pela utopia/distopia, a exemplo de *1984*. Os contos de Poe que são predominante ficção científica são construídos exatamente assim, na intersecção com o gótico e com elementos de utopia/distopia.

Edgar Allan Poe não escreveu literatura infantil. Na verdade, seu objetivo era produzir Literatura (americana), e isto em nível canônico, uma verdadeira angústia da influência, no sentido bloomiano, visto que naquele início de século XIX, os Estados Unidos ainda careciam de uma literatura *americana* em pé de igualdade com aquela produzida na Europa, fenômeno semelhante ao ocorrido no Brasil em relação a Portugal. A opção pelo gênero gótico, por parte do autor em estudo, deu-se, naturalmente, por uma opção pessoal, mas também por ser aquele o subgênero do romance em maior ascensão no seu tempo e, por demais propício para se discutir as temáticas políticas selecionadas pelo autor, conforme mostra Dias (2017 e 2018)⁴

4 Maiores informações sobre análises de contos do autor acerca do gótico (pós)colonial, podem ser

Já no que diz respeito aos seus contos de ficção científica, predomina o modo gótico como viés de expressão. É interessante destacar que, dois dos seus contos se passam nos Estados Unidos (“Os fatos no caso de M. Valdemar” (1845) e “Uma história das montanhas Ragged”(1844), dois na Europa (“Hans Pfaal” (1835) e “Melonta Tauna”(1849), e dois em espaço metafísico indefinido (“O colóquio de Monos e Uma”(1841) e “Eiros e Charmion”(1839)). Considerando-se a mentalidade (pós)colonialista do autor - ora ele reproduz perspectivas imperialistas em suas obras, ora as subverte - o espaço onde elas se passam são fundamentais para se compreender o modo como Poe entende a ciência de seu tempo e os aspectos ideológicos que estão atrelados a ela. Numa perspectiva linear, percebe-se que ele inicia sua ficção científica com um conto cujo espaço é a Europa; publica dois que se passam em espaço metafísico; aos quais se seguem dois em terras americanas, e, por fim, um que se passa na Europa.

Observando suas obras numa perspectiva cronológica, percebe-se que Poe começa sua produção científica ridicularizando figuras consagradas da ciência europeia (“Hans Pfaal”); volta-se para uma visão mais ampla sobre o fim da humanidade, graças a avanços científicos (“O colóquio de Monos e Uma”(1841) e “Eiros e Charmion”(1839)); daí, passa a mostrar os Estados Unidos como espaço onde europeus buscam tratamento médico (“Os fatos no caso de M. Valdemar” e “Uma história das montanhas Ragged”); e conclui ridicularizando a ciência europeia (“Melonta Tauna”). Este panorama revela o autor inserindo seu jovem país – uma ex-colônia britânica – no circuito científico da época, uma tradição em pleno andamento no seu país e, sobretudo, na Europa. Todavia, enquanto a ciência europeia é apresentada no campo das invenções mais atuais da época, no caso, balões, a medicina experimental parece ser apresentada como o trunfo americano – embora insuficiente. Neste caso, verifica-se o que Moretti (2003) aduz no sentido de que o espaço determina o tipo de narrativa, de sorte que onde a história se passa revela muito sobre o tipo de viés que está sendo adotado na construção dos sentidos.

As obras em estudo retratam o fascínio do autor pelo mundo da ciência e expressam preocupações sobre os desdobramentos científicos negativos que elas podem render à humanidade. Os contos de natureza metafísica (“O colóquio de Monos e Uma”(1841) e “Eiros e Charmion”(1839)) inserem-se no campo do sobrenatural e destacam o lado distópico da Revolução Industrial, por exemplo, em pleno vapor naquela primeira meta-

retiradas dos seguintes artigos de nossa autoria, disponíveis em anais eletrônicos de eventos científicos: *O gótico póscolonial americano em “A queda da casa de Usher;” A exclusão feminina do acesso ao saber/poder; A subversão póscolonialista do ethos europeu em “Assassinatos na rua do necrotério:” a questão de crimes contra a mulher; O gótico póscolonial americano de Edgar Allan Poe.*

de do século XIX. Como a natureza da distopia é avisar a humanidade sobre erros que podem levar o mundo a destruição, as obras escritas neste modo são construídas nos padrões de diálogos gregos, uma forma breve, porém mais que apropriada para inspirar respeito às profundas discussões teológicas, filosóficas, políticas, científicas e sociais que debatem, em virtude da carga de valor encontrada nesta tradição literária e filosófica grega clássica, embora com linguagem simples, cujas ideias são apresentadas de modo claro e facilmente compreensível.

Assim, o autor bebe na tradição europeia clássica para construir sua advertência acerca da ciência ao longo do tempo e seus aspectos mal administrados pela humanidade. Nestes contos, não se pode deixar de mencionar a forma negativa como o autor se refere à nações e povos de fora do eixo europeu e americano, tidos como inferiores, uma clara interferência da mentalidade orientalista dos seus pares do outro lado do Atlântico, à qual o autor se alinha, nestes casos.

Os contos cujo espaço são os Estados Unidos não são construídos com destaque para aventuras científicas, a exemplo do que ocorre com os dois que se passam na Europa, os quais viriam a influenciar Júlio Verne, décadas à frente. Na verdade, eles são os mais sombrios e assustadores, uma tendência de obras do autor, cuja discussão política se mostra afiada e ácida. A leveza dos dois contos que se passam na Europa, refletem o prazer de se ter o próprio mundo ampliado pelas experiências que só descobertas científicas poderiam proporcionar, apesar do tom crítico ao eurocentrismo científico. Já os que se passam em casa se voltam para a efemeridade da vida, apesar dos avanços da ciência, os quais são incapazes de promover a vida eterna, o bem mais desejado pelo homem desde os remotos tempos dos mitos gregos, por exemplo, os quais, bem como a literatura grega clássica que os seguiu, mostram o homem e sua busca por vencer as leis da natureza mediante o uso da ciência e da inventividade humana. Além disso, o conto mais orientalista de Poe, “Uma história das montanhas Ragged”, revela, possivelmente, uma possível viagem no tempo ou um mundo perdido e escondido em uma floresta americana, na qual estão reunidos os principais temores dos americanos do seu tempo e da atualidade: raças/tipos vistos como inferiores e inimigos, a saber, índios, negros, amarelos, orientais, e afeminados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, observa-se a atualidade das discussões das obras de ficção científica de Poe, o que permite que pontes sejam criadas com obras contemporâneas, as quais se constituem nos subgêneros favoritos dos alunos do Ensino Fundamental: ficção científica, gótico e distopia. Na verdade, a escola é o lugar propício para se trabalhar o letramento sistemático, conforme pondera Cosson (2012). Por mais que cheguem na escola com o letramento adquirido no meio social em que circula, o nível de compreensão e atenção dos, agora alunos, costumava deter-se apenas no plano do enredo, ou seja, no prazer que a história pela história lhe causava. Por mais que este tipo de leitura não deva ser desprezada, é naquele ambiente que o aluno deverá aprender, por óbvio, elementos da narrativa e sua relevância na construção de sentidos da obras.

Nesta perspectiva, é natural que o professor, ao ensinar ficção científica, faça seus alunos refletirem sobre aspectos próprios do gênero: tipos de personagens (professores, pesquisadores, cientistas, antropólogos, arqueólogos, médicos, enfermeiros, estudantes, militares, guias, robôs, seres sobrenaturais, etc); espaços (mundos perdidos, terras exóticas, mares, ares, planetas, laboratórios, universidades, máquinas voadoras, navios, submarinos, etc); tempo (passado, presente, futuro, contexto histórico e literário); narrador (tipos, nacionalidade, profissão, faixa etária, raça, etc), gênero (a ausência de mulheres deste subgênero da narrativa, sobretudo porque o mundo da ciência costuma(va) ser restrito aos homens. Quando elas aparecem são figuras decorativas, na condição de mães, esposas e namoradas, sem qualquer destaque na narrativa. No caso das obras de Poe, elas são quase inexistentes.

Na verdade, é fundamental que se discuta em sala as questões de natureza temática que estão atreladas aos itens estruturais das obras em estudo, de sorte que os alunos percebam a literatura como um instrumento de natureza política para diversos fins. É no estudo da junção destes elementos que o letramento sistemático, de fato, ocorre em sala de aula, sobretudo porque permite aos alunos uma visão mais ampla do texto literário que ele lê e da própria literatura, ambos percebidos numa perspectiva *cross-cultural*, isto é, no cruzamento de culturas e tradições literárias, para que a discussão possa ser vista de dentro, de fora e entre os mundos e as visões que às obras estão ligados. Este tipo de abordagem do texto literário permite ao professor formar um leitor crítico, porque o prepara para a leitura da vida e não apenas para responder a questões sobre uma obra

que lhe renderá uma nota ao final de um determinado período. Um entrave principal para que este tipo de trabalho aconteça parece ser o preparo do professor, questão que passa pelas matrizes curriculares dos cursos de Letras.

REFERÊNCIAS

ALVES, Francisco Francimar de Sousa. **Os paratextos das antologias brasileiras de contos de Edgar Allan Poe no século XXI**. Florianópolis: UFSC, 2014, 232 fls (tese de doutorado).

BERND, Zilá. **Literatura e identidade nacional**. Porto Alegre: EDUFRGS, 2007.

CARVALHO, Diógenes Buens Aires. Quando se adapta uma obra literária para crianças e jovens, que gênero textual é adaptado? In: **Anais do VI SIGET** (Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais). Caxias do Sul: UFRGS, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

MORETTI, Franco. **Atlas do romance europeu: 1800 – 1900**. Trad. de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2003.

POE, Edgar Allan. Complete works. New York: SAID, Edward W. **Culture and imperialism**. New York: Vintage Books, 1994.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NUMA SOCIEDADE EM PERMANENTE TRANSFORMAÇÕES

Valéria de Sousa Abreu

Universidade Federal de Campina Grande, São João do Rio do Peixe, PB, Brasil.

E-mail: valeria-abreu10@hotmail.com

Damião Cardoso Queiroz

Universidade Federal de Campina Grande, São João do Rio do Peixe, PB, Brasil.

E-mail: damiaoc.q@hotmail.com

Kelly Cristina da Silva Nascimento

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: kellyfelix6891@gmail.com

INTRODUÇÃO

A formação docente nos últimos anos, tem sido uma das áreas que desperta o interesse de muitos pesquisadores da educação, pois, vivemos em uma época, na qual a sociedade informatizada passa por muitas mudanças e transformações, e diante disso, não se pode pensar em uma educação atrasada, arcaica, mas, em uma educação atualizada e que acompanhe esses avanços. A partir dessa visão, a formação do docente, precisa ser realizada inicialmente em uma instituição de ensino superior e dando continuidade com a formação contínua e continuada, como veremos no decorrer do texto.

A discussão a seguir tem como objetivo compreender a importância da formação contínua e os desafios contemporâneos enfrentados na vida pessoal e profissional do professor. Para tanto, o professor ao concluir sua formação inicial na área, não significa

dizer que ele está formado, pronto e acabado. Mas, é um equívoco o professor enquanto um profissional de responsabilidade se considerar a certo momento da vida concluído, pois, o docente necessita estar sempre em processo de formação continuada.

Este estudo está fundamentado a partir dos seguintes autores: Nóvoa (2002), Tardif (2014), Lessard (2014), Ramalho (2004), Nunez (2004), Guatier (1998), Pimenta (2002), Freire (1987, 1996) e Charlot (2002), refletindo as ideias sobre a formação do profissional docente e seus desafios na sociedade contemporânea.

O texto a seguir, está dividido em três tópicos: Breve contexto histórico da formação docente, Formação docente: inicial e contínua, Desafios do docente: no exercício da profissão. Nisto, será abordado fatores essenciais para a formação do professor e sobre a importância da sua construção enquanto profissional docente. Onde, será apresentado o professor como ser inconcluso, que necessita da formação contínua, para que diariamente possa se auto construir. Essa construção de si, será através da reflexão, da crítica e de novas ações. Consequentemente isto acarretará a construção da educação dos educandos. E por fim abordaremos um pouco, sobre os desafios enfrentados pelo professor, em que muitos acusam como inconsequente, mas, não observam os fatores que dentro do ambiente de trabalho prejudica o professor e, na realização do seu trabalho.

2 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Para falar da formação docente, é antes de tudo, necessário lembrar um pouco da história docente no Brasil. No início dessa profissão, diferente dos dias de hoje, não era necessário diplomas, nem concursos públicos, para uma pessoa assumir uma sala de aula, bastava apenas ser alguém bem conceituada ou ser alguém indicado pela elite da sociedade. Hoje, felizmente mudou, pois, para assumir a profissão docente, faz-se necessário ter um curso de licenciatura, em uma instituição de ensino superior.

Conforme Nóvoa,

A explosão escolar trouxe para o ensino uma massa de indivíduos sem as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas, criando desequilíbrios estruturais extremamente graves. Sob a pressão convergente do poder político e do movimento sindical procurou-se remediar a situação, através de três vagas sucessivas de programas: profissionalização em

exercício, formação em serviço e profissionalização em serviço. (NÓVOA, 1992, p. 8)

Com o crescimento da procura pela escola, nos anos 80, para suprir a demanda da procura por mão de obra qualificada, trouxe para as salas de aulas muitos professores desabilitados, sem nenhuma formação, criando assim, um ambiente sem instabilidade, mas, sob a coação do poder político e dos movimentos sindicais, buscou-se resolver a situação, criando programas de formação docente e sua profissionalização, para que as salas de aulas, sejam dirigidas por pessoas capacitadas.

A temática da formação de professores surgiu com maior importância no século XIX, com as transformações impostas à sociedade, após a revolução industrial, pois, achou-se necessária a instrução popular, para o mercado de trabalho. Surgindo assim, as instituições escolares, com o intuito de preparar professores, para atender a demanda, que buscava escolarizar-se. Diante disso, busca-se um processo de formação docente, que seja capaz de capacitá-lo a exercer o seu papel, levando uma educação de qualidade.

Quando pensamos sobre o assunto, na esfera brasileira, podemos ver que o preparo de professores, surgiu após a independência e ganhou importância posteriormente à Proclamação da República.

A formação de professores, tanto a inicial como a continuada, torna-se imprescindível, pois, a sociedade contemporânea passa por muitas modificações, cobrando da escola e dos professores novas condutas no trabalho educativo.

3 FORMAÇÃO DOCENTE: INICIAL E CONTÍNUA

No decorrer dos últimos anos a formação docente tem se tornado um campo de investigação por estudiosos na área da educação. Nos seus escritos, Ramalho (2004, p. 18) vem trazer uma questão bem importante que faz o leitor refletir profundamente: “Que conhecimentos são necessários para que o docente se desenvolva como um profissional?” Realmente, como é importante analisarmos: Será que o docente precisa saber de tudo? O professor para ser um bom profissional, necessita está se atualizando constantemente.

Na formação docente o que, vai garantir um bom profissional não é a quantidade de informações, mas a qualidade. Nos seus escritos Tardif (2014) conceitua a importância dos saberes da experiência, apresentando o docente como um ser de saberes plurais e heterogêneos, que são importantes no desenvolvimento do seu trabalho. Mas, além do domínio de conteúdo, a profissão requer um preparo específico e, ser total conhecedor das metodologias de ensino.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) afirmam que no decorrer da história, a construção da docência no Brasil percorreu por vários processos, nos quais os autores descrevem três tipos de professores: o professor leigo, o professor técnico e o professor profissional.

Deste modo, a formação inicial de professores, é vista com atenção somente no período da República Velha no Brasil, no século XIX, pois, nesta época houve uma preocupação sobre a formação do professor, que não deveria ser de qualquer forma e sobre o docente sem formação.

Diante disto, Gauthier (1998) ainda elenca que, o ensino ainda se mantém numa cegueira conceitual com antigos hábitos mencionados anteriormente, e assim apresentando a importância do professor está sempre se alto construindo, para que possa ser um mediador, não um transmissor de conteúdos.

A formação inicial do professor, é a formação acadêmica, feita em um instituto de educação superior, onde o docente fica apto a exercer a sua profissão, essa formação irá ajudá-lo a produzir e autenticar os saberes que irá utilizar na sua profissão. A formação inicial é apenas o início da profissão docente, visto que, ele precisa se atualizar a cada instante como professor, necessitando da continuidade em sua formação, com a formação continuada.

A formação continuada é conhecida como o momento, onde o professor aprimora o seu conhecimento, durante todo o exercício docente, podendo assim, atualizar-se, contextualizar-se e dar um novo significado em sua profissão.

Essa formação, diferente da formação inicial, é sem fim, ela é um processo em que todos os docentes devem fazer parte, pois, um professor que não faz a formação continuada, fica fora da esfera das modernizações, não acompanhando o desenvolvimento dos seus discentes.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, no artigo 67, diz:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (BRASIL, 1996, p. 21).

A LDB, nos traz a informação de que é dever do sistema de ensino valorizar o profissional docente, e que este deve participar da formação continuada, oferecida pela instituição, e no seu inciso II, nos mostra que o profissional docente que participa desse aperfeiçoamento contínuo, deve receber incentivos remunerados, para sua participação.

Por isso, é importante a participação do professor no processo de formação continuada, visto que, os professores e gestores da instituição, poderão exercer o seu exercício, com mais propriedade e terão mais estratégias, para reparar dificuldades e introduzir mudanças no cotidiano escolar.

Na acepção de Ramalho (2004) existem três pontos que são fundamentais e imprescindíveis na formação docente: a pesquisa, a crítica e a reflexão.

A reflexão vai contribuir para que o professor se desenvolva profissionalmente, refletindo sobre suas ações e, a partir de cada reflexão, tentar práticas melhores, consequentemente isto acarretará a construção de novos conhecimentos. Além desse processo de formação e reflexão são necessários recursos e condições de trabalho, conforme a autora a seguir:

A reflexão da prática é insuficiente quando não se dispõe de recursos metodológicos e teóricos que permitam uma nova práxis profissional. Nesse sentido, a teoria desempenha um papel essencial em sua relação dialética com a prática, sendo mais produtiva na medida em que se orienta em novas referências teóricas do saber científico (e outras formas de saberes), na medida em que se realiza com métodos sistematizados (atitude de pesquisa) que levam a uma posição crítica da prática em questão. (RAMALHO, 2004. p. 26)

No que diz respeito à pesquisa, é fundamental para o desenvolvimento profissional do professor, pois fundamentará aquilo que o educador está argumentando, proporcionando ao profissional novos olhares, dando novos subsídios para ampliação do seu trabalho. O professor pesquisador, se diferencia de todos, por sua excelência de está sempre buscando e renovando seus conhecimentos, utilizando sua pesquisa como ferramenta da reflexão crítica da prática.

Ao falar em crítica nos remete pensar a sua seriedade na vida do sujeito e, principalmente a sua importância na constante construção do profissional docente. A crítica possibilita o desenvolvimento de um novo olhar, gerando a reconstrução do sujeito e a transformação do conhecimento. A crítica é fundamental no momento da pesquisa.

A crítica, numa perspectiva mais ampla, é considerada como uma atitude como uma atitude, uma forma de aproximação, reformulação e recriação da realidade, na qual estão, como elementos básicos, o esforço de conhecimento da realidade, o esforço de superação das práticas iniciais, a reconstrução de ideias próprias, tomando como referências os resultados das pesquisas, dos conhecimentos das disciplinas científicas e as experiências próprias e de outros colegas. (RAMALHO, 2004, p. 31)

Entretanto, poucos sabem a importância que o professor tem em seu campo de atuação, talvez nem os próprios conheçam essa tal importância e seu devido papel na sociedade, pois, com a desvalorização profissional no país, muitas das vezes o professor sente-se desmotivado a investir na sua atividade profissional.

Tardif e Lessard (2014) elencam que, a docência exige autonomia e competências profissionais variadas. Nisto, é essencial destacar que o professor constrói saberes, para que, possam ser problematizados com seus educandos e não seja utilizado como meio de tirania através de autoritarismos. Pois, a partir do momento que é utilizado o autoritarismo, decorre na exclusão para com o educando. E como ele vai aprender a pensar e refletir? A se construir como sujeito crítico na sociedade. Freire (1987) esclarece que:

É por isto que a verdadeira autoridade não se afirma como tal, na pura transferência, mas na delegação ou na adesão simpática. Se gera num ato de transferência, ou de imposição “antipática” sobre as maiorias, se degenera em autoritarismo que esmaga as liberdades. (FREIRE, 1987 p. 104)

Deste modo, o autoritarismo afeta negativamente o educando, impedindo assim, que pense e encontre a sua liberdade. Logo, a autonomia é essencial para a profissionalização do professor, na qual o docente terá sua emancipação, para dominar o conteúdo, sem necessitar que os livros didáticos comandem o que o professor vai construir com seus alunos na sala de aula.

Nóvoa (2002) assinala que a formação contínua de professores passa a ser pensada a partir de 1960 e mais efetivamente na atualidade.

Para tanto, o professor quando conclui sua formação inicial na graduação, não significa dizer que ele está formado, pronto e acabado, mas, a graduação é uma base legal para atuar na profissão, e a formação contínua é uma necessidade de atualização desta

formação. Freire (1996), nos traz a ideia da importância de ser um sujeito de buscas, que investiga e aprende, um ser que não sabe de tudo. “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.” (FREIRE, 1996, p. 23)

Deste modo, a formação contínua é um espaço, para que a aprendizagem nunca pare de ser construída. Pois, dará embasamento e autonomia ao professor em cada atividade realizada em sala e principalmente tornando o professor em um ser crítico.

A formação contínua pode constituir um importante espaço de ruptura, estimulado o desenvolvimento profissional dos professores. Por isso, falar de formação contínua é falar de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas do desenvolvimento das políticas educativas. (NÓVOA, 1954, p. 59)

Logo, a formação contínua proporcionará ao professor que ele reflita sobre suas práticas a partir da reflexão, agir de forma crítica na redefinição da prática. Assim, se faz importante que todos os docentes participe da formação contínua.

4 DESAFIOS DO DOCENTE: NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO

Por que o professor não é valorizado no exercício da profissão? Como vimos no decorrer do texto, o professor é um sujeito transformador que, tem grande influência na vida do educando. Mas, infelizmente isto não é percebido.

Por exemplo, quem propusesse pagar o mesmo salário dos médicos aos professores seria visto como um sonhador, considerando que historicamente o coletivo dos docentes sempre esteve numa escala social abaixo das profissões tidas como de forte prestígio sócio-cultural. (RAMALHO, 2004, p. 62)

Deste modo, podemos compreender que, o nível de profissionalização e competência do professor, não depende exclusivamente dele, é essencial que analisemos a propósito de determinados questões que o professor necessita, conforme assinala a autora:

Outros fatores, tais como salário, estruturas, níveis de decisão e participação, condições de trabalho, as relações com a sociedade, a legislação trabalhista, etc., influenciam no desenvolvimento profissional do professor. (RAMALHO 2004, p. 65)

Deste modo, o salário é fundamental na vida do professor e, como na vida de qualquer outra pessoa. Já que, devido a necessidade de sobrevivência, acarreta a procura de um emprego, aumentando o nível de estresse. Pois, os professores iram precisar trabalhar em mais de uma escola, se subtraindo a exaustivas cargas de horário. Para Charlot (2002) a necessidade do professor é sobreviver fisicamente e psiquicamente, se puder depois formar os alunos. Vale salientar que, não é uma escolha agradável, isso é uma realidade na qual, o docente está submetido.

Outro obstáculo enfrentado pelo professor é a péssima estrutura da sala de aula, onde, faltam meios para que o professor se estabeleça nela.

Ao refletirmos sobre as condições de trabalho do professor, será que, o professor tem direito de tomar decisões junto com a escola? Sim, mas infelizmente muitos educadores não têm a oportunidade de opinar no âmbito escolar, sua função é apenas aceitar as normas da direção, mesmo que sejam desfavoráveis para a escola e a comunidade. Há leis que, favorecem o professor da educação Infantil? E se existem leis, será que elas estão sendo colocadas em práticas? É importante que reflitamos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos entender a importância de uma boa qualificação do profissional docente, pois, não pode ser assumido por pessoas sem formação, além disso, se faz necessário que este profissional dê continuidade aos seus estudos, seja na pós graduação, como na formação continuada, a ele ofertada.

A formação continuada é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes, onde eles buscam novos conhecimentos, com isso, os professores mantêm-se atualizados, para atender aos avanços na sociedade.

Deste modo, um bom professor, é aquele que está capacitado para o seu papel, possibilitando ao seu educando uma educação de qualidade, mas, para que isso aconteça, é necessário que a instituição de ensino invista constantemente na formação de sua equipe pedagógica. Além disso, é imprescindível que o docente seja valorizado, visto que, o docente é aquele que forma os demais profissionais. Por esta razão, o professor deve participar de uma boa formação continuada, para que se mantenham atualizados em seus conceitos e nos avanços da modernidade.

Vale salientar que, a autonomia do professor no contexto escolar é uma questão imprescindível, fundamental e determinante para mudar a escola e conseqüentemente a sociedade, para lidar e mediar as constantes transformações nela ocorridas. Contudo, podemos compreender que, o nível de profissionalização e competência do professor, não depende exclusivamente dele. Existem vários elementos que o professor enquanto ser humano depende bastante, para exercer uma boa profissão.

Constantemente, os professores não tem autonomia para escolher e organizar os conteúdos, devido a programas previamente prescritos, mas tem a total autonomia para a sua transformação didática, de forma a proporcionar uma melhor aprendizagem para seus educandos. O professor pode escolher as atividades e que recursos que irá chamar a atenção e motivar seus alunos. Deste modo, os educadores tem domínio para agir no contexto escolar, logo a sociedade, por possuírem um maior público. Por esta razão, é importante que o professor participe de formações contínuas e continuada, para que se mantenham atualizados em seus conceitos e nos avanços da modernidade.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

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

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

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2013.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa. Educa, 2002.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán e GAUTHIER, Clermont. **Formar o**

professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2ª ed. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

RAMALHO, Betania Leite. Um quadro paradigmático para a mudança: a propósito da formação e da profissionalização inicial. In: **Formar o professor, profissionalizar o ensino** – perspectivas e desafios. 2 ed. Porto Alegre. Sulina, 2004.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9.ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

FORMAÇÃO DO PEDAGOGO, DEMANDAS E EXIGÊNCIAS NA ATUALIDADE

LINS, Stanisleya Kaennia Ferreira

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E- mail: stanisleyakaennia@gmail.com

CAMPOS, Maria de Lourdes

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: mlcampos_10@ yahoo.com.br

Ao longo da história, muitas mudanças ocorreram no cenário político, econômico, social e educacional, e de maneira mais específica na educação, em decorrência da imposição de regras e lógica do sistema capitalista. Tais mudanças determinam uma nova forma de organização da sociedade e do trabalho.

Para atender tais demandas de mercado, houve necessidade de reestruturação educacional desde o nível básico até o nível superior de Ensino. Nesta perspectiva, são impostas alteração na legislação, e criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Licenciatura em Pedagogia, as quais fortalecem o setor privado como campo de formação desses profissionais, o que reforça à lógica de investimento do estado mínimo, na educação pública.

A partir deste contexto, o estudo da temática formação do Pedagogo é considerada uma questão relevante na academia, que precisa ser amplamente discutida nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, especificamente a partir da Resolução 1/2006 do Conselho Nacional de Educação- Conselho Pleno, que amplia os campos de atuação do pedagogo em espaços escolares e não escolares, e o que preconiza o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Campina Grande. Este estudo visa refletir qual o paradigma de formação do pedagogo possibilita atender às demandas e exigências atuais, no processo de formação e atuação profissional? Quais os conhecimentos são necessários ao pedagogo no contexto hodierno? No percurso do

estudo foi realizado um levantamento bibliográfico, a partir de artigos científicos, livros e a legislação em vigor, se apropriar da literatura em foco.

Tais questionamentos exigem das instituições formativas, cumprir às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, que determina mudanças nos cursos de formação de Pedagogia. Na Lei em vigência são contempladas as habilitações dos especialistas, quanto à formação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos;

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Logo, é essencial que na formação do pedagogo esse profissional tenha uma base sólida para que atinja os objetivos na educação do aluno definidos a partir do planejamento considerando as especificidades e necessidades de cada discente tanto em espaços formais, quanto não-formais. Para isso, a LDB 9.394/96 determina que o profissional faça curso superior com licenciatura plena para atuar na educação básica, sendo essa formação mínima para o exercício docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. A LDB suscita a importância da formação para os docentes do país, e, reconhece também ser essencial a formação continuada para que o professor seja capaz de suprir as novas demandas que surgem no cotidiano da sala de aula brasileira.

Vale ressaltar que para que ocorra uma formação que capacite esses profissionais é de suma importância considerar os tópicos discutidos por associações dos professores, tendo em vista que são esses que estão em contato direto com as dificuldades que o âmbito escolar enfrenta cotidianamente. Por exemplo, a importância da formação obrigatória para o docente que atua na Educação básica; obrigatoriedade na formação em Pedagogia para atuar em funções na administração, no planejamento, na supervisão e na orientação educacional de forma adequada; a formação com pós-graduação para profissionais atuarem em Instituições de Ensino Superior; destaque para o aperfeiçoamento continuado desse profissional, o qual apresenta que o profissional deve ter como base a experiência docente para que seja capaz de exercer quaisquer funções e instâncias do magistério; progressão funcional etc.

A LDB determina como regra a formação em licenciatura dos professores em nível superior. No Brasil, os Cursos de licenciatura que proporcionam formação pedagógica têm duração, em média, de quatro anos. No entanto, a lei admite que profissionais que não são habilitados em nível superior, e que possuem somente o já extinto curso pedagógico possam exercer provisoriamente na Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Lei não especifica claramente a orientação educacional do pedagogo. No entanto, suscita interpretações relativas a alguns de seus artigos, estabelecidos na Lei nº 9.394/96, quando define que:

Art. 14 Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Na LDB, a organização escolar dá-se efetivamente por meio da gestão democrática, a qual institui a participação dos membros que fazem parte do meio escolar nas tomadas de decisões e realizações de ações, que sustentem o projeto pedagógico elaborado pelo corpo de profissionais, com a participação da comunidade escolar e local.

Percebe que a Lei em vigor, apresenta avanços necessários em relação a formação do profissional da educação, tais como: à obrigatoriedade da formação superior para o docente atuar na educação básica; obrigatoriedade do curso de graduação em Pedagogia para atuarem na administração, planejamento, supervisão e orientação educacional; à inclusão da prática de ensino de no mínimo trezentas horas; obrigatoriedade de pós-graduação para o docente atuar na educação superior; valorização profissional com promoção por meio de concurso público, aperfeiçoamento profissional continuado, piso salarial, progressão funcional com base na titulação (especializações, mestrado, doutorado), condições adequadas de trabalho e etc.

Com isso, evidencia uma preocupação do país, e que as políticas públicas, providas de estudos e debates em relação a formação do professor são utilizadas como instrumentos de tomada de decisões conscientes e participativas concernentes ao cenário educacional do Brasil.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação- CNE n. 1, de 10 de Abril de 2006, estabeleceu Diretrizes Curriculares, com novas exigências e demandas para o curso no que diz respeito à formação dos profissionais da educação. O pedagogo passa a assumir o perfil de um profissional capacitado para atuar no ensino, na organização e na gestão do trabalho pedagógico em diversos espaços, bem como: administração, supervisão, coordenação etc. Segundo Fernandes e Silva (2018), são necessários a formação do profissional pedagogo “[...] conhecimentos que o permita atuar tanto em funções escolares quanto em outros níveis e modalidade do processo educativo”. Este profissional deverá, portanto, ter uma formação mais abrangente, tendo em vista as demandas atuais.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia definem princípios quanto à formação, tais como: conhecimento sobre o processo ensino e apren-

dizagem, metodologias, planejamento e avaliação, os quais são necessários no processo educativo.

Ainda de acordo com a Resolução 1/2006, em seu Artigo 2º define que “ [...] a Pedagogia é a formação inicial para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como outras instâncias e modalidades as quais sejam necessários os conhecimentos pedagógicos”.

As novas diretrizes do curso surgiram em meio aos conflitos entre a influência do sistema neoliberal e os docentes e/ou pesquisadores que lutam por uma formação de professores que venham atender aos anseios de uma educação de qualidade, visando o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, e não somente, capacitar mãos de obra para suprir as demandas da lógica mercadológica.

O cenário histórico revela conjecturas sobre de que forma as diretrizes contribuiriam para a formação exigida dos cientistas-pesquisadores com base em uma análise reflexiva acerca da formação de professores nos cursos de pedagogia, no que diz respeito a desenvolver as habilidades, atitudes e valores necessários a construção do saber-fazer do profissional a partir das demandas que surgem durante a prática educativa, ou se devido a ampliação do curso traria como consequência a desprofissionalização dos professores pedagogos.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, nos artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP n. 1/2006, que definem a finalidade do curso de pedagogia e as aptidões requeridas do pedagogo, as quais compreendem que os conhecimentos pedagógicos desse profissional englobam não somente o exercício docente voltado para a Educação Infantil e Anos Iniciais do nível Fundamental, são também necessários para toda a prática educativa envolvendo a gestão, coordenação, elaboração de projetos, acompanhamento das atividades, avaliação, e compreendendo que o ato educativo e a produção de conhecimento dão-se tanto em âmbito escolar, quanto não escolar.

As diretrizes contemplam a articulação entre a docência, a gestão e a produção do conhecimento na área da educação que, não limitará a atuação desse profissional apenas para a docência, pois abordam o trabalho pedagógico tanto em espaços escolares, quanto em espaços não-escolares, na medida em que reconhecem que as diferentes relações estabelecidas nos diversos contextos têm interferência direta a práxis.

O curso de Pedagogia tem o enfoque principal sobre a docência e em todos os

processos que ocorrem e/ou interferem diretamente na prática educativa, para exercer a função de maneira adequada é preciso ter conhecimentos pedagógicos, os quais são construídos com a articulação dos saberes científicos, culturais, morais, éticos e que por meio da utilização da dialógica, da investigação e da reflexão crítica, culminam no processo de construção e reconstrução dos saberes.

É essencial que as políticas educacionais do Brasil estejam voltadas para a valorização da formação dos profissionais. Desse modo, as políticas públicas, quando trazem questões no que concerne à formação, suscitam questões que permeiam a construção identitária do educador, assim como, as que contribuem e valorizam para que esse profissional permaneça exercendo o magistério.

A resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, encaminha um processo de implementação e organização que deixa claro que a formação do profissional pedagogo é voltada, principalmente, para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino fundamental. No entanto, o pedagogo pode atuar em outros níveis de ensino, bem como em outras áreas que sejam necessários os conhecimentos de cunho pedagógico, a partir da nova formatação curricular dos cursos de Pedagogia e o perfil desse profissional.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Campina Grande, do Centro de Formações de professores – Câmpus – Cajazeiras/PB, tem um papel importante, pois prioriza a formação de um profissional humanista, crítico, reflexivo capaz de exercer a profissão com ética e comprometimento com a prática educativa.

Nessa perspectiva, o PPC de Pedagogia da UFCG/CFP, determina que o curso forme:

[...] professores qualificados ao exercício profissional, com capacidade para atuar em diversos níveis e modalidades da Educação Básica – Educação Infantil e Anos Iniciais e Ensino Fundamental, bem como em gestão de processos educativos e na Educação de Jovens e Adultos. Essa formação pressupõe que os egressos do curso sejam capazes de desenvolver ações educativas, no sentido de promover a inserção dos que se encontram à margem do processo de escolarização, além de oferecer subsídios para a prática pedagógica no âmbito da escola, atendendo assim, aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais.(UFCG/CFP, p. 13, 2009).

O curso de Pedagogia enfatiza a formação de profissionais com capacidade de atuar na docência, em diversos níveis, modalidades de ensino e instâncias educacionais e nas mais diversas áreas que seja necessário a utilização de conhecimento pedagógico de maneira crítica reflexiva contribuindo para a construção intelectual da população.

Sabemos que os processos educativos sofrem forte influência dos aspectos sociais, políticos e pedagógicos, por isso é necessário considerar o contexto histórico-social do educando em que se constroem esquemas educativos primários, a partir das relações que são estabelecidas antes mesmo que inicie o processo de escolarização do sujeito, passando pela maneira que o processo educativo se inicia e se processa. Fazem parte do processo educativo: o processo de aprendizagem, as metodologias, a avaliação, como também o sistema educacional como um todo.

É fundamental considerar o contexto histórico-social como parte do processo educativo, pois as vivências, experiências, a socialização que ocorrem em ambientes educativos não institucionalizados são canais importantes de aprendizado que enriquecem o processo educativo e amplia a visão de mundo dos sujeitos enquanto atores principais do processo formativo.

No PPC de Pedagogia da UFCG/CFP, estabelece que os campos de atuação em que esse profissional poderá atuar,

na Educação Infantil; nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; na Educação de Jovens e Adultos; na Gestão de Processos Educativos; no planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades educacionais; na elaboração e implementação de projetos educacionais de caráter interdisciplinar. (UFCG/CFP, p. 11, 2009).

O PPC do curso de Pedagogia forma o pedagogo para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais, bem como sua atuação em espaços em que estejam presentes os processos educativos, possibilitando a esse profissional trabalhar de forma coletiva e interdisciplinar tanto em espaços escolares, quanto em não escolares.

Diante da ampliação dos espaços de atuação do pedagogo, é fundamental criar espaços de estudos, reflexões e discussões para atualização do conhecimento, o repensar das práticas e metodologias, visando assim, atender às necessidades e demanda da instituição educativa. Logo, é imprescindível uma gestão democrática, com a participação de todos na elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico. Não é uma tarefa

fácil de ser realizada, pois exige esforço, comprometimento e a colaboração de todos os profissionais bem como da comunidade para que obtenha os resultados esperados.

Nesta acepção, Libâneo (2011, p. 138) corrobora que o:

Pedagogo é o profissional que atua em várias instancias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa dos saberes e de modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em contextualização histórica. Em outras palavras, pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes a prática educativa em suas várias modalidades e manifestações.

Dessa maneira, o pedagogo precisa está preparado para compreender e atuar, nas diversas situações de adversidades e conflitos interpessoais, no exercício da prática educativa, visto que sua identidade é construída na formação contínua, atuação profissional e na investigação e problematização do contexto educacional.

Houve muitas mudanças, no âmbito das políticas econômicas, educativas e tecnológicas, o que delineia novos paradigmas no processo de formação do pedagogo atualmente. Tais demandas sociais exigem cada vez mais, redimensionar as atribuições do pedagogo.

As questões referentes ao campo de estudo da Pedagogia, da estrutura do conhecimento pedagógico, da identidade profissional do pedagogo, do sistema de formação de pedagogos e professores, frequentam o debate em todo o país há quase vinte anos nas várias organizações científicas e profissionais de educadores (LIBÂNEO, 2007, p. 25).

As Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Pedagogia, no Artigo 5, estabelece que o profissional pedagogo deve agir com base na ética de forma a contribuir com a construção do ser humano em toda as dimensões sejam em espaços escolares ou não, bem como nos mais diversos níveis do processo educativo.

As diretrizes destacam que a base identitária do pedagogo é a docência. E, o documento traça um novo perfil para o profissional pedagogo, considerando que a formação docente “confere identidade ao professor-pesquisador-gestor como profissional da

educação para atuar em espaços escolares e não escolares” (BRZEZINSKI, 2007, p.244).

Assim sendo, o profissional pedagogo passa a ter sua formação voltada para atuar não somente em espaços escolares, mas também em outros espaços aos quais fazem-se também necessários conhecimentos de cunho pedagógico.

Logo, urge políticas educacionais, estruturas e gestão considerando uma visão mais ampla da educação e de suas relações com o social; e para o educativo, que diz respeito a prática educacional propriamente dita, que envolve a educação e sua relação entre os agentes, mediando objetivos e meios de instruções em várias modalidades e instâncias.

Nessa perspectiva, o profissional pedagogo está apto a atuar em espaços escolares e não escolares tendo em vista que a aprendizagem está presente em diversos níveis e modalidades do processo educativo do ser humano.

Diante das habilidades e competências, exigidas ao pedagogo atualmente, é necessário que os Cursos de Pedagogia se contraponham ao paradigma de currículo que aligeiram o processo de formação inicial desse profissional, comprometendo a atuação a serviço da ética, do compromisso, do comprometimento político de todos os envolvidos no processo educativo.

Logo, é essencial que o processo de formação inicial seja alicerçado na relação teoria e prática para que o mesmo seja capaz de atender com competência, aos desafios e demandas atuais do pedagogo, o que exige que sua formação seja pensada numa perspectiva de ação-reflexão-ação, num processo de produção e construção de novos conhecimentos, no sentido de desenvolver um trabalho que atenda às diversas exigências e demandas atuais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96, 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 09 de Setembro de 2017.

BRASIL Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CPn 1/2006. **Diretrizes curri-**

culares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União. Brasília, 15 de Maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 09 de Setembro de 2017.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o curso de Pedagogia: tensão entre o instituído e instituinte. *In: Revista Brasileira de Política e Administração Escolar*. Porto Alegre, v.23, n.2, p. 229-251, maio/ago. 2007.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. SILVA, José Amiraldo Alves da. Pedagogia e áreas de atuação do pedagogo: divergências conceituais e epistemológicas. *In: Pedagogia social: um horizonte educativo para contexto diversos / Maria Gerlaine Belchior Amaral; José Amiraldo Alves da Silva; Maria Thaís de Oliveira Batista (orgs).* – Fortaleza; Imprece, 2018.p. 2538.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão a pedagogia? *In: Pedagogia: Ciência da Educação?/ textos de José Carlos Libâneo...[et al.] ; Selma Garrido Pimenta, (coord.).* - 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 127-158.

UFCG/CFP. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. (2009)**. Arquivo da secretaria do curso de Pedagogia, 2009. Centro de Formação de Professores – CFP -, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Disponível em http://www.cfp.ufcg.edu.br/PPC_2009_4Versao_FINAL.pdf. Acesso em: 12 de Novembro de 2019.

FORMAÇÃO, PESQUISAS E PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE GEOGRAFIA

ANDRADE, Jamires Monteiro de
Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: jamirescz@hotmail.com.br

INTRODUÇÃO

No sentido de compreendermos a relevância dos estudos sobre a formação pesquisas e práticas dos educadores no ensino de geografia, nos faz refletirmos sobre as nossas didáticas e o conhecimento sobre as mudanças que vem ocorrendo no momento contemporâneo, diante do ensino e aprendizado de geografia em sala de aula.

O presente artigo tem como objetivo de estudo abordar a importância da formação do educador no contexto profissional, à articulação que os educadores devem fazer em relação ao ensino e pesquisa, onde o conhecimento não fique fragmentado, ou seja, somente a explanação do conteúdo acabado sem fazer uma interdisciplinaridade, e as práticas pedagógicas envolvendo recursos e metodologias que possam facilitar no ensino geográfico.

A escolha do tema foi motivada pelas experiências vivenciadas em sala de aula, pois leciono mais de nove anos, quando tive a oportunidade de observar colegas de trabalho conduzindo até a sala de aula somente conteúdos programados do livro didático sem fazer uma contextualização com os acontecimentos que vem ocorrendo no momento atual, professores questionando sobre sua formação pela universidade com práticas tradicionais e os recursos e metodologias que o professor não utilizava nas aulas de geografia mesmo a escola disponibilizando.

Nesse sentido percebemos que o educador deve explorar as habilidades dos alunos, melhorando a autoestima, a capacidade cognitiva, favorecendo assim um melhor desenvolvimento para os educandos. Para isso, as atividades necessitam ser planejadas por educadores para que estes possam utilizá-las como mais uma alternativa através da

qual proporcionará um ambiente facilitador para o desenvolvimento do educando.

O convívio com os alunos em um contexto de docência serviu como ponto de partida para o interesse do artigo bibliográfico, analisando assim, o contexto do professor em repensar sobre a sua formação acadêmica sendo continuada em estudos e pesquisas que possam favorecer para aluno e professor, verificando as práticas pedagógicas lecionadas pelos mesmos. Pois a prática de ensino planejado permite que o aluno amplie seus conhecimentos e tanto o professor como o aluno possa interagir no ensino e aprendizagem.

Sendo assim, as discussões que seguem têm como pretensão dar suporte para que o aluno atinja um desenvolvimento pleno. Vivemos um mundo em constante mudança, e o educador necessita repensar sobre sua formação continuada dando ênfase ao ensino e pesquisa, e suas práticas e metodologias aplicadas em sala de aula. O aluno deve ser conduzido a buscar conhecimento na escola, ou até mesmo aperfeiçoar o que já traz do seu dia-a-dia. Desse modo, o professor deve aperfeiçoar os novos horizontes dos alunos orientando para sua vida pessoal e social.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A formação profissional do professor no ensino de geografia

Estamos vivendo um período de profundas transformações, seja ela educacional profissional sociocultural e entre outras que podem nos conduzir a uma reflexão no contexto da formação dos professores. Diante desse estudo não queremos expor conceitos ou até mesmo ditar regras em que o professor possa seguir, pelo contrário são estudos que possam contribuir a relevância que tem a formação no contexto profissional do educador no processo do ensino e aprendizado.

Assim justifica os autores Pontuschka, Paganelli e Cacete:

Cabe afirmar, todavia, que o momento atual é de transição, marcado pela crise do modelo anterior e pela incerteza quanto aos novos paradigmas de formação docente. Para propor as mudanças necessárias e levá-las a efeito, é necessário conhecer a realidade que deve ser objeto de

transformação, ou seja, os cursos de licenciatura, além dos meios e sua utilização. Portanto, não se trata apenas de produzir uma teoria sobre a formação de professores, mas de criar condições e produzir referenciais concretos para, efetivamente, pô-la em prática mediante as mudanças operadas (PONTUSCHKA, PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 92).

Nesse contexto, para analisarmos as diferentes abordagens sobre a formação profissional do professor nos dias atuais, precisamos recorrer ao passado para compreendermos o presente, e sermos críticos na renovação de uma formação revendo a realidade que estamos vivenciando no momento atual sem esquecer-se de outras ferramentas pedagógicas que nos remete a ter um ensino de qualidade.

Como explicita Rego:

Com a ditadura militar, mudou o objetivo da disciplina escolar de geografia [...] a mudança foi tão significativa que a disciplina foi praticamente extinta do currículo escolar, sendo substituída pelos Estudos Sociais (uma disciplina sem tradição, sem conteúdo definido, mas com objetivos muito bem estabelecidos), [...] as aulas de geografia ficaram restritas à parte dos conteúdos que interessavam àqueles governos. O que víamos nas salas de aulas de todo o país era a continuação das mesmas práticas mnemônicas, das nomenclaturas e dos conteúdos recém-estabelecidos pelos militares, isto é, a preocupação com um país grande, rico em recursos e belezas naturais e com uma sociedade vivendo sem conflitos e sem diferenças sociais (REGO, 2011, p. 22).

Como os autores nos apresentam da mesma forma que o ensino de geografia estava ocorrendo mudanças no currículo da disciplina, a formação dos educadores sobre essa disciplina também ocorria modificações no processo de mudanças, até porque o que ensinava antes já não era o mesmo que se passava no momento atual. Somente no século XIX o ensino de geografia adquiriu algumas relevâncias no currículo escolar, ou seja, a geografia passou a ser estudada separadamente das outras disciplinas, e o método se caracterizava ainda pela elaboração de perguntas e respostas, com o objetivo de tornar mais fácil a lição para a memorização e não existia um estudo mais além em relação ao que lecionavam em sala de aula.

Assim justifica os autores Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009); “Na esteira desse processo, sobretudo a partir dos anos 1990, a formação dos professores e o exercício

profissional da docência foram postos no centro das discussões”. Aconteceu o repensar dos cursos de formação docente, em razão não apenas das novas exigências suscitadas pelo movimento de renovação curricular da escola fundamental e médio, mas, sobretudo, dos problemas dos cursos de licenciatura, considerados, historicamente, fracos no que dizia respeito à formação de seus profissionais.

Dessa forma o que os professores pensavam sobre suas práticas em sala de aula, a formação do professor estava também sendo debatida, pois a mesma estava sendo considerado fraco em relação à modernização e às mudanças que os países exigiam. Os professores precisavam de um curso mais eficiente com perspectiva de renovação na prática pedagógica.

Nas últimas décadas do século XX, movimentos sociais se mobilizaram dando importância a uma educação voltada para a transformação social. E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), determina que “a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem finalidade do pleno desenvolvimento do educando” (BRASIL, 2009). No entanto, aliado a isso se discutia sobre a necessidade da formação do professor em múltiplas dimensões.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades;

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e

nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 2009).

Podemos observar como a própria LDB dar relevância à formação dos profissionais como também o ensino e o aprendizado do educando, dando ênfase a cada fase

que o mesmo enfrentará diante dos desafios escolar, seja eles social cultural ou até mesmo escolar. E sobre tudo a continuidade da formação continuada dos profissionais que atuam na área do ensino.

Sendo assim a Lei n. 12.014, alterou o artigo 61 da LDB, com intuito de separar as categorias destes trabalhadores que devem ser considerados profissionais da educação.

Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (BRASIL, 2009).

Como podemos perceber a valorização do profissional no âmbito escolar é indispensável para que possamos cada vez mais termos profissionais capacitados, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no parágrafo primeiro do artigo 57 da Resolução n. 4 de 13 de julho de 2010 que:

§ 1º – A valorização do profissional da educação escolar vincula-se a obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam a exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor (BRASIL, 1996).

A formação do educador é necessária desde a disciplina que escolheu cursar até o momento do planejamento de conteúdos que irá lecionar. Mesmo que o município e o estado ofereça a capacitação continuada para esses profissionais é necessário que ocorra medidas para que essa formação não aconteça de forma isolada e compartimentada

como ocorre nos dias atuais. Pois diante da disciplina de geografia e entre outras necessita de uma interação entre as demais disciplinas no momento desta capacitação e isso não acontece.

[...] nos cursos de formação inicial, quer nos e formação continuada e lhes fazemos a pergunta: “ O que deve saber e saber fazer um professor para ser um ótimo profissional”. Sempre obtemos uma resposta em primeiro lugar: “ele deve saber o conteúdo que irá ensinar”. Depois se organizamos uma discussão uma discussão em grupo em que os professores possam discutir com seus colegas, muitos outros saberes vão sendo elencados, tais como: saber preparar as aulas, dirigir as atividades do aluno; ter boa interação em classe, isto é, entender o que os alunos dizem e se fazer entender por eles, saber avaliar, escolher dentro do currículo apresentado pela escola o que é mais significativo, etc.. Mais os grupos de professores reunidos ainda ratificam que saber o conteúdo a ser ensinado é o fator mais importante que caracteriza um bom profissional. (CARVALHO E PEREZ, 2016, p. 107).

Com ênfase no que foi questionado nos remete a lembrar as universidades em que lecionam disciplinas de geografia compartimentadas e muitas vezes sem fazer a interdisciplinaridades com as outras disciplinas. O estudo de cada disciplina é importante, porém não pode ser esquecida essa interação de conhecimentos entre elas.

Até porque ocorrendo essa interação irá favorecer maior aproximação entre o conteúdo que o professor está explicando como também a realidade que os futuros professores irão enfrentar em sala de aula. Caso contrário esse processo de interdisciplinaridade entre os conteúdos ficará difícil do aluno acadêmico ao chegar a sua sala de aula fazer essa diferença diante dos educandos.

Sobre isso os autores Pontuschka, Paganelli e Cacete afirmam que:

No âmbito de cada ciência e também da geografia, apesar de toda a discussão existente sobre a interdisciplinaridade, ainda se realiza um trabalho compartimentado e isolado com pouca interlocução entre os responsáveis pelos vários ramos do conhecimento (PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE, 2009, p. 144).

Sendo assim, ser professor não é somente ter o domínio de conteúdos para ser

transmitidos para os alunos ou então para fazer o planejamento exigido pela escola como muitos pensam. Ser professor vai além de tudo isso mesmo sendo importante o conhecimento do conteúdo a ser lecionado e o que está sendo construído com os alunos.

Por isso que a formação profissional do professor é inadmissível, pois o mesmo necessita de conhecimentos de sua área como também de didáticas que possam contribuir para o ensino e aprendizado dos alunos. Apesar de o educador enfrentar vários desafios tanto por parte da escola no sentido de muitas vezes não ter o apoio suficiente da gestão, para tornar o seu trabalho coerente como na parte dos alunos que conduz até a escola problemas socioculturais em que o professor muitas vezes não está preparado para dar pelo menos alguma opinião. Por isso que nós devemos estar em constantes estudos.

2.2 Pesquisas no ensino de geografia

Diante dessas colocações há necessidades dos educadores ampliarem seus conhecimentos em relação ao ensino de geografia. Os educadores devem articular em sala de aula o ensino com pesquisas, sendo assim com esses procedimentos tornará a aula mais construtiva e renovadora.

Mas para que ocorram aulas de geografia construtiva e renovadora através das pesquisas, todo trabalho do professor irá depender de sua disposição e dedicação. A formação do professor contribui de forma positiva para o ensino e o aprendizado, mas o professor deve estar atento aos desafios que encontrará no dia-a-dia em sala de aula.

É importante que os Geógrafos se dediquem tanto na pesquisa quanto no ensino escolar. Assim um professor bacharel ou licenciado em geografia, todos eles passaram pelo curso, que tiveram mesma base, porém com peculiaridades. Dessa forma essa interação entre a escola e a pesquisa, ou então, a pesquisa e a escola se torna relevante para o processo de ensino e aprendizado entre professor e aluno.

Segundo os autores:

Há algum tempo se discute a necessidade de incorporar a pesquisa e os processos de investigação nos cursos de formação docente. Razoável bi-

biografia tem apoiado a pesquisa como princípio cognitivo e formativo de professores para a escola básica, demonstrando não serem poucos os defensores da relação entre a formação docente e a pesquisa (PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE, 2009, p. 94).

Nesse processo fica evidente a compreensão dos autores em introduzir a pesquisa na formação dos educadores. Nas universidades estudamos as disciplinas de geografia fragmentadas, e geralmente o que acontece são alunos de graduação onde uns dedicam a pesquisa e outros o ensino.

Os autores mencionam uma colocação interessante a respeito desse assunto:

Um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores de Geografia diz respeito à necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais, ou seja, aos mecanismos de transposição didática, que envolve metodologias do ensinar a ensinar. A pesquisa pode, ao mesmo tempo, constituir um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem, permitindo o exercício de investigação de novas proposições em termos de metodologia do ensino em Geografia docente e a pesquisa (PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE, 2009, p. 94).

Geralmente os alunos das universidades só se dedicam mais a pesquisa quando estão perto de finalizar o curso, no caso é o que acontece no estágio. E não é raro ouvir dos estagiários que “na prática a teoria é outra”. Ou seja, estudamos disciplinas isoladas sem ocorrer essa interação entre a pesquisa e o ensino. E quando entramos em contato com os alunos queremos fazer a prática da imitação, isto é transmitir conteúdos inacabados.

Segundo Pimenta e Lima afirmam que:

A formação do professor, por sua vez, se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar: como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados (PIMENTA e LIMA, 2008, p. 36).

Ser professor vai além de transmissão de conteúdos e prática pedagógica. Pesquisa de conteúdos interdisciplinares, planejamento, plano de aula, projetos pedagógicos, relação reflexiva entre a ação pedagógica e os discentes e entre outras maneiras de fazer com que o conhecimento seja construído com os alunos de forma que venham contribuir para a vida do aluno e que não sirva somente para o mesmo ter uma formação.

Sobre isso os autores Pontuschka, Paganelli e Cacete escreve que:

Desse modo, a pesquisa sobre o ensino de Geografia permite ao aluno o acesso a várias metodologias de ensino e aprendizagem, exercita sua capacidade de fazer opções relativas aos conteúdos e suas didáticas e promove sua capacidade de elaboração própria de novos tratamentos e metodologias no âmbito do ensino da disciplina (PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE, 2009, p. 94).

Nessa perspectiva de estudos devemos ter um olhar mais amplo em relação a nossa formação enquanto a nossa prática e ação em vários seguimentos como foi citado acima e não escolher uma linha para que possamos trabalhar com os alunos. Até porque vivemos um mundo contemporâneo que vive em constantes modificações e nós precisamos acompanhar esse ritmo de aceleração para dar um ensino prazeroso aos alunos, para que eles não sintam obrigados a estar ocupando aquele espaço.

2.3 Práticas docentes no ensino de geografia

Os conhecimentos sobre a prática docente no ensino de geografia se torna uma estratégia eficaz na hora da aula. Pois as metodologias utilizadas pelos educadores devem ter vários sentidos desde o conteúdo programado até a realidade dos educandos.

Uma dessas estratégias seria a elaboração de projetos na escola para trabalhar conteúdos do livro didático. Essa é a importância de trabalhar com projetos, porque além de trabalhar com conteúdos em sala, envolve também a coletividade entre professores e os componentes que compõem a escola, através da colaboração.

Projeto esses que são mais utilizados nas aulas de geografia usando jogos, vídeos, músicas, textos, mapas, estudo de campo, jogos, a utilização de cartazes, teatro,

gravuras, jornal escolar, informática, música, globo, grupos de trabalho, dramatização, enfim são recursos que podem transformar um conteúdo tornando a aula criativa e dinâmica. E entre outros métodos que podem servir ou serem adaptados para facilitar na aprendizagem dos alunos nas aulas de geografia.

Analisamos sobre a importância que tem os jogos nas aulas de geografia o Passini:

O jogo é um instrumento pedagógico de grande potencial integrador e oferece também a oportunidade para a construção da habilidade de elaborar sínteses. Os jogos pedagógicos são baseados em modelos de situações reais e são amplamente reconhecidos por serem ao mesmo tempo lúcidos e válidos numa variedade de contextos de aprendizagem. Os modelos simplificam a realidade e os jogos oferecem um contato simulado com a realidade modelada, permitindo tanto a vivência e apreciação quanto o experimento e reflexão. O que distingue a forma de apreensão destes modelos através do jogo ou através da leitura e do estudo formal é a dinâmica lúdica do próprio jogo (PASSINI, 2011, p. 117-118).

Os alunos gostam de estudar através de jogos, pois, cria expectativas, entusiasmo, preocupação em saber sobre regras e a atenção em não querer perder o jogo. O jogo é uma metodologia que trabalha com mais precisão o individual e a coletividade do aluno em sala de aula. O docente deve utilizar a sua imaginação e criatividade em fazer jogos para envolver os conteúdos, e depois expor na sala de aula, ou até mesmo construir esses jogos juntos entre aluno e professor.

Outro recurso utilizado pelo professor de geografia é o vídeo, esse é um dos recursos que o professor deve ter bastante cuidado em exibi-lo para os alunos, pois o conteúdo em relação ao vídeo precisa ser planejado e o tempo também. O ideal é o professor assistir o vídeo antes de exibi-lo para os alunos. Os professores fazem a explanação do vídeo fazendo intervalo na hora do filme para explicar a relação do filme e o conteúdo, e entre outros meios como documentários, desenhos, enfim imagens que possibilite a visualização e a interpretação de análises assistido pelos alunos.

Embora a autora Zóboli afirme que:

Os filmes podem ser utilizados em todos os níveis escolares. Prendem atenção devido ao movimento, facilitando a compreensão dos fenômenos naturais. Além disso, agradam às pessoas de todas as idades, apresentando fatos do presente e do passado em sala de aula, bem como fazem previsões para o futuro, aproximam locais distantes, levantam problemas e transmitem importantes informações. Trata-se de um recurso tão rico que, alguém já disse certa vez, uma imagem vale por mil palavras. (ZÓBOLI, 1999, p. 105).

Como a autora Zóboli cita “uma imagem vale por mil palavras” isto é, um filme com imagens interessantes principalmente que esteja envolvido com a realidade dos alunos, os mesmos se sentiram participantes daquela história. É importante recordarmos outro recurso que venha ser trabalhado nas aulas de geografia é a música.

Já o estudo de campo é uma atividade que se tira proveito na aprendizagem tanto do professor quanto do aluno. Mas para o professor fazer o estudo de campo, é preciso que o professor conheça os lugares e tenha planejamento para lidar com o espaço pelo qual irá estudar. Além disso, proporcionar para os alunos segurança e o desejo de aprender.

As imagens, os mapas podem ser incluídos na leitura. Através das imagens, os alunos elaboram documentários, relatórios, análise de paisagem, exposição de cartazes, basta o professor ter a criatividade e estar aberto para as opiniões e ideias dos alunos.

Conforme Libâneo:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades [...] (LIBÂNEO, 1994, p. 250).

O estudo de campo nas aulas de geografia proporciona motivação, curiosidade de descobrir coisas novas. Cabe ao professor através de questionários e fotografias conduzir ao aluno a pesquisa e a observação do espaço. O estudo de campo possibilita ao aluno a ter uma visão

diferente do que eles veem todos os dias na sala de aula, tornando uma aula criativa e diferente.

Argumenta Libâneo que:

É necessário reafirmar que todo estudo educativo é sempre precedido do trabalho do professor: a incentivação para o estudo, a explicação da matéria, a orientação sobre os procedimentos para resolver tarefas e problemas, as exigências quanto a precisão e profundidade do estudo etc. é necessário, também que o professor esteja atento para que o estudo ativo seja fonte de auto-satisfação para o aluno, de modo que sinta que ele esteja progredindo, animando-se para novas aprendizagens (LIBÂNEO, 1994, p. 105).

O uso do computador se torna um dos obstáculos enfrentados pelos funcionários e professores, por na maioria das vezes não aceitar dificuldades. Por outro lado, os alunos acompanham as mídias de maneira rápida, divulgando e transmitindo informações para o meio que ele está inserido.

Os meios de informações como o computador vídeo, informática, música, são meios tecnológicos que trazem benefícios ao ensino e a aprendizagem para o ensino médio. Porém, cabe aos professores e aos demais aprender a manusear não só o uso do computador, mas também dos outros recursos para ensinar aos alunos. Além disso, é necessário que os professores acompanhem as evoluções que auxiliam na sua formação e conseqüentemente ajudam na aprendizagem dos alunos.

Conforma o autor Haydt (1998, p. 280), discorre da seguinte maneira:

Na escola, o computador deve ser usado não como um substituto do professor, mas como mais um recurso auxiliar de que ele dispõe para facilitar o desenvolvimento do trabalho pedagógico interdisciplinar. O computador não deve ser encarado também como uma panacéia, isto é, como um remédio para todos os problemas da educação escolar. É apenas mais uma alternativa que se apresenta e cuja contribuição para o processo pedagógico exige, da parte do educador, uma análise crítica, em função das concepções e dos objetivos da educação (HAYDT, 1998, p. 280).

Sendo assim, o professor pode utilizar todos os tipos de recursos na sua aula, desde que saiba interagir um recurso com o outro. Um exemplo pautado nessa aborda-

gem é do professor ao assistir um filme seja qual for e ao terminar, deve debater com os alunos e em seguida fazer uma atividade escrita e interpretativa entre ambas.

Por outro lado, devemos salientar que um bom recurso nem sempre garante a aprendizagem significativa do aluno. Dessa forma, Passini (2011). Relata que “o domínio do conteúdo é de fundamental importância, e que o professor tenha motivação de aprender e ensinar, pois a aprendizagem só se constrói numa relação de reciprocidade”. Sendo que a aula é um acontecimento no qual a uma relação entre sujeitos: professores e aluno.

A esse respeito Passini coloca em questão sobre a importância que tem a dinâmica da aula:

A aula dinâmica, que tem a participação do aluno como sujeito na construção partilhada do conhecimento, pode ser bastante produtiva porque o aluno está motivado a buscar as informações e comprometido com as análises para comprovar seus argumentos. É uma aula rica em conteúdo e todos saem com o conhecimento melhorado, porque a cooperação na construção de um saber coletivo motiva todos que dela participam. Não é produção, não é “ditação”, não é cópia: é invenção dos autores. (PASSINI, 2011, p. 102).

Neste sentido o professor é a referência principal na sala de aula, é somente este que pode reconhecer as necessidades dos alunos em sala de aula. Desse modo, o profissional de ensino deve assumir uma postura de mudanças significativas em relação aos métodos didáticos e as metodologias em sala de aula.

Além disso, é importante criar e recriar novas metodologias de ensino na sala de aula. Podemos dizer que o educador necessita ter através de suas experiências, estudos, pesquisas enfim a criatividade de utilizar o espaço que a escola tem, para conduzir aos alunos a expor suas próprias ideias opiniões em relação ao assunto abordado. Para Oliveira e Chadwick (1982, p.197) “os professores que tenham habilidades, imaginação e sensibilidade para organizar as atividades e manipular as diversas variáveis do processo da aprendizagem, possivelmente obterão melhores resultados com seus alunos”.

O educador deve olhar os diferentes recursos tecnológicos como um aliado, e não como concorrente, pois, facilitam nos seus métodos e metodologias para explicar os

conteúdos em sala de aula. Assim a autora Ramos (2013, p.26) frisa que “o planejamento não pode ser baseado em aulas em que só o adulto tem a palavra e não sobra espaço para a expressão do ponto de vista da classe”. Vale lembrar que o professor não trabalha sozinho, mas em conjunto com a equipe e tendo como o foco o aluno.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva dos professores em relação aos seus cursos de formação profissional necessita em pensar na troca de saberes e a ousadia no sentido de estar sempre em busca de estudos sobre o ensino e aprendizado dos alunos no ensino de geografia. Pois torna um desafio para o educador em querer lecionar geografia somente pelo livro didático. E nós sabemos que as mudanças ocorrem repentinamente e o que ensinávamos antes já não acontecem da mesma maneira no momento atual.

Buscamos refletir sobre a extrema importância dos alunos em participarem das aulas de geografia para que os mesmos se sintam mais à vontade de estar presente naquele espaço e também diante dos novos desafios no processo de aprendizagem.

Durante a realização do artigo bibliográfico, foi possível refletir sobre as relações e as contribuições para um ensino eficaz e coerente, de modo que se tenha um planejamento e o educador esteja consciente da sua importância na sala de aula como um ser que facilita na construção do conhecimento.

No entanto as pesquisas diante da sua formação e também no seu planejamento tornará a aula criativa e participativa entre educador e educando. Onde tornará relevante que os docentes lecionem os conteúdos fazendo uma associação entre as experiências e o conhecimento dos alunos. Sendo assim para que ocorra um ensino eficaz é necessário um planejamento do professor, pois, facilita muito o processo de ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva, as metodologias do educador incluem também a sua flexibilidade, pois deve fazer parte de trabalho, onde se possuem ritmos de alunos diferentes e isso precisa ser respeitado. Também a utilização de recursos didáticos disponíveis e adequados ao tema estudado, como vídeo, jornais, TV, imagens, dentre outros deve ser muito explorado.

É importante descrevermos que as transformações acontecem numa escala temporal e o

ensino de geografia faz parte dessas mudanças que vem ocorrendo no decorrer dos anos. Sendo assim é preciso que se pense em novas metodologias de ensino. Às vezes imaginamos que só a escola deve mudar ou que os alunos devem ser mais comprometidos com o estudo, mas esquecemos de avaliar como está a prática pedagógica do educador.

Por isso o objetivo do professor consiste sempre em buscar novos estudos pesquisas e cursos que possam contribuir para o conhecimento renovador e metodologias e técnica de ensino. Não se pode apenas copiar o modelo de ensino ultrapassado ou então continuar reproduzir metodologias que se tem do material didático, como por exemplo, o livro didático.

Sendo assim, concluímos que o professor é de fundamental importância entre o ensino e a aprendizagem, e deve procurar maneiras de ampliar as metodologias para lecionar os conteúdos no ensino de geografia. Dependendo da metodologia de ensino que o educador utilizará poderá proporcionar aula criativa e dinâmica que possa despertar nos alunos momentos de prazer ao estudar determinados conteúdos e não de repulsão. O professor constantemente deve estar repensando a sua prática, pois estará contribuindo na formação dos cidadãos mais conscientes e críticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais:** orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias/ ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica /. Secretaria da Educação Fundamental. V.3. Brasília: DF. Secretaria, 2009.

CASTRO, Amelia Domingues de. CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.) **Ensinar a ensinar:** didática para a escola. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral.** 5ªed. São Paulo: Ática.1998.

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

LIBANEO, José Carlos. Lei n. 12.014, de dezembro de 2009. Altera o artigo 61 da Lei nº 9.394/96, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <http://www.leidireto.com.br/lei-12014.html>. Acesso em: 11 de setembro. 2017.

LIBANEO, José Carlos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394. Acesso em: 13 de setembro de 2017.

OLIVEIRA, João Batista Araújo E; CHADWICK, Clifton B. **Tecnologia Educacional Teorias da Instrução**. 7º ed. Petrópolis: Rio de Janeiro. Editora. Vozes. 1982.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Ilda; CACETE; Núria Hanglei. (Org.). **Para ensinar e aprender Geografia**. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental). 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. Revisão de técnica José Cerchi Fusari. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação série saberes pedagógicos).

PASSINI, Elza Yasuko. PASSINE, Romão, Malysz, Sandra T. (org.). **Práticas de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2º Ed. 1ª reimpressão São Paulo: Contexto, 2011.

REGO, Nelson. CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. KAERCHER. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. V. 2. Porto Alegre, 2011.

ZÓBOLI, Graziella Bernardi. **Práticas De Ensino: Subsídios para a atividade docente**. 10. ed. São Paulo, Ática. 1999.

MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PEDROZA, Maria Gracielle Vieira

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: gracielle.1997@hotmail.com

PEREIRA, Zildene Francisca

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras/ PB- Brasil.

E-mail: denafran@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Tendo em vista que a música tem se manifestado em diversas culturas como um meio a mais de aprendizagem e sua presença cotidiana é inquestionável, principalmente considerando o bem-estar que nos causa em diferentes situações. E, desse modo, estamos sempre em contato diário com ela, em casa, na rua, nas igrejas, na escola, este artigo abordará a musicalização na Educação Infantil, temática presente nos documentos oficiais da educação, a partir dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (Vol.3) e da análise das práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil.

No entanto, temos como objetivo geral: analisar a contribuição da musicalização para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. E, dessa forma, temos como objetivos específicos: compreender as possibilidades de utilização da música na Educação Infantil; e reconhecer a musicalização como instrumento efetivo para o desenvolvimento integral da criança.

Nesse sentido, inicialmente será abordado algumas reflexões sobre o processo de musicalização na Educação Infantil com base no capítulo 2, vol. 3, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e em seguida reflexões a partir das entrevistas realizadas e dos estudos de Bona e Cabral (2016), Brito (2003), Gohn e Stavracas (2018).

2 O PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS

Neste tópico será abordada a musicalização na Educação Infantil, refletindo sobre o fazer musical e a apreciação musical a partir de orientações didáticas e pedagógicas, com base no capítulo 2, vol. 3, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI).

No capítulo direcionado à música no RCNEI, tem-se inicialmente reflexões sobre a criança e a música e, posteriormente, os objetivos, os conteúdos, o fazer musical, as orientações didáticas, a apreciação musical, e as orientações gerais para os professores quanto à organização do tempo, organização do espaço, fontes sonoras, reflexões sobre a importância de oficinas, jogos e brincadeiras, bem como a observação e avaliação formativa na área do ensino com música, a fim de qualificar a prática docente. Vale salientar que todos os subsídios mencionados acima são caracterizados de acordo com a faixa etária da criança, dividida em dois grupos: as crianças de zero a três anos e as quatro a seis anos.

Comentando sobre a música na Educação Infantil, o RCNEI afirma que, na maioria das vezes, é usada de forma inadequada, vista apenas como um modo de memorização de conteúdos e regras, como por exemplo, para aprender sequências numéricas, escovar os dentes, sendo muitas vezes acompanhada de gestos que são meramente mecânicos.

Desse modo, quando aborda a discussão sobre a música na faixa etária de zero a três anos, o texto afirma que “[...] o ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva.” (BRASIL, 1998, p. 51). Nesse contexto, o documento caminha na perspectiva de que a música está presente em várias situações do nosso cotidiano, sendo que já nos primeiros anos de vida ela contribui para o desenvolvimento da criança.

Para a faixa etária de quatro a seis anos, o texto enfatiza que esses objetivos devem ser aprofundados e ampliados de forma a garantir que as crianças possam “[...] explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.” (BRASIL, 1998, p. 55).

No tocante à organização dos conteúdos, o documento afirma que deverá estar de acordo com os níveis e desenvolvimento das crianças, de modo que respeite também as diferenças socioculturais, e aponta ainda que “[...] os conteúdos deverão priorizar a possibilidade de desenvolver a comunicação e expressão por meio dessa linguagem” (BRASIL, 1998, p. 57). Diante disso, o Referencial elenca que os conteúdos devem seguir de forma contínua os seguintes conceitos:

[...] • a exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio; • a vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas; • a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano é importante forma de conhecer e representar o mundo. (BRASIL, 1998, p.57).

Assim, o RCNEI dispõe o conhecimento sobre os conceitos que norteiam os conteúdos que devem ser trabalhados no processo de musicalização, conceitos que, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, principalmente no tocante à organização dos sons e dos materiais de escuta. É importante salientar que esses conteúdos desdobram-se em dois, a saber: o fazer musical e a apreciação musical.

O fazer musical está ligado diretamente aos processos de interpretação, composição e improvisação, que mesmo com significados diferentes dialogam entre si (BRASIL, 1998). Ao definir os três, o documento menciona:

Improvisar é criar instantaneamente, orientando-se por alguns critérios pré-definidos, mas com grande margem a realizações aleatórias, não-determinadas. Compor é criar a partir de estruturas fixas e determinadas e interpretar é executar uma composição contando com a participação expressiva do intérprete (BRASIL, 1998, p. 57).

Entre esses três quesitos, a improvisação é o mais criativo, pois a partir desta pode-se produzir jogos que possibilitem às crianças o desenvolvimento de situações musicais que contribuem para a linguagem do fazer musical, fazendo com que a criança possa evoluir para os níveis posteriores, que são a composição e a interpretação.

A apreciação musical, por sua vez, está ligada à audição e à interação com diversas músicas (BRASIL, 1998). Nesse sentido, o RCNEI define como conteúdo para crianças de zero a três anos: “• Escuta de obras musicais variadas. • Participação em situações que integrem músicas, canções e movimentos corporais.” (BRASIL, 1998, p. 63). Como orientações didáticas para esses conteúdos, o documento menciona que a música deve ter intencionalidade nos momentos em que aparece na rotina dos bebês e das crianças pequenas, sendo importante que seja criado um repertório com diversos tipos de músicas, dentre elas eruditas, populares, regionais e do cancionário infantil (BRASIL, 1998).

Já para as crianças de quatro a seis anos os conteúdos são:

- Escuta de obras musicais de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas, da produção musical brasileira e de outros povos e países. • Reconhecimento de elementos musicais básicos: frases, partes, elementos que se repetem etc. (a forma). • Informações sobre as obras ouvidas e sobre seus compositores para iniciar seus conhecimentos sobre a produção musical. (BRASIL, 1998, p. 64).

Nas orientações didáticas para os conteúdos dessa faixa etária, o RCNEI enfatiza que o trabalho com a música, no que se diz respeito à audição, deve ser mais detalhado, de acordo com a capacidade de atenção e concentração dos discentes e o “[...] contato com uma obra musical pode ser complementado com algumas informações relativas ao contexto histórico de sua criação, a época, seu compositor, intérpretes etc.” (BRASIL, 1998, p. 65). No tocante ao repertório, afirma que “As canções infantis veiculadas pela mídia, produzidas pela indústria cultural, pouco enriquecem o conhecimento das crianças. Com arranjos padronizados, geralmente executados por instrumentos eletrônicos [...]” (BRASIL, 1998, p. 65), nesse contexto, aponta a importância também da música instrumental através da qual as crianças podem viver o processo de apreciação musical.

3 COMPREENSÕES DE PROFESSORAS ACERCA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Visto algumas noções básicas sobre o processo de musicalização na educação

infantil, ao longo desse tópico têm-se o objetivo de compreender as concepções de professores acerca da música na Educação Infantil. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com Manoela, Maria, Leila e Elis (nomes fictícios), professoras da Educação Infantil. O roteiro de entrevista foi composto por 05 perguntas relacionadas à compreensão das docentes sobre a importância da música para o desenvolvimento da criança, bem como a música nas suas práticas educativas, no planejamento da escola e durante os seus processos de formação.

Visto que a música na Educação Infantil encontra-se presente de diferentes formas, as análises estão pautadas em um constante diálogo entre as falas das professoras e os processos que possibilitam práticas de musicalização, a fim de pensar e repensar as práticas pedagógicas com a música. Desse modo, quando questionada sobre a importância da música, em sua resposta a professora Manoela (2019) afirmou:

[...] ela é indispensável, eu sempre tive, assim, paixão por música porque eu fui muito trabalhada na Educação Infantil e até hoje recordo as músicas que cantaram comigo. Então eu acho uma temática maravilhosa sobre música e que tá precisando, porque assim, a música ela tem muitos, muitos fatores que contribuem na educação, inclusive a sensibilização. Através da música a gente pode sensibilizar alguém, seja em qualquer fixa etária, dependendo, também, da música.

A professora deixa explícito que considera a música relevante e, em suas primeiras palavras, Manoela coloca outra questão que merece destaque quando menciona sua vivência com música quando criança na Educação Infantil, remetendo a uma reflexão sobre como as experiências pessoais com a música durante o percurso educacional do professor influenciam as suas práticas pedagógicas, em outras palavras, as “[...] atividades musicais estão ancoradas nos primeiros contatos com a música que as professoras tiveram na infância, seja em casa ou na escola.” (BONA; CABRAL, 2016, p. 527).

Para a professora Maria (2019), “[...] a música é fundamental na educação infantil. Ela é muito prazerosa, cantar com as crianças, traz animação, é uma grande contribuição [...]”. A docente, em sua resposta, além de reconhecer a importância da música, contempla alguns indícios de como trabalha com a música, pois o fato de cantar com as crianças pode ser uma prática de musicalização, se trabalhado com a finalidade do desenvolvimento vocal.

Segundo Brito (2013) para que o desenvolvimento da voz ocorra é preciso que o ambiente seja motivador, que não haja tensões exageradas que possam comprometer a voz das crianças. Nesse sentido, o docente precisa estar atento para como as crianças cantam, diferenciando, por exemplo, o que é cantar e o que é gritar. No relato da professora Leila (2019), a música é muito importante, pois

[...] desenvolve o raciocínio lógico, a atenção, a escuta, um conjunto muito importante na Educação Infantil. Embora eu não seja uma cantora nata, não saiba cantar, mas eu tento. A gente percebe que eles gostam muito, se entrosam muito, principalmente quando tem movimentos, quando tem instrumentos musicais, a turma se envolve muito.

Leila atrela a relevância da música à um conjunto de aspectos que, sem dúvidas, foram selecionados a partir das suas experiências. Dentre eles, a escuta é uma ferramenta importante no processo de musicalização e no desenvolvimento da criança. Segundo Brito (2003, p. 188): “É muito importante aprender a escutar (os sons do entorno, da rua, da voz, do corpo, dos instrumentos musicais e da produção musical da cultura humana), bem como desenvolver o respeito ao silêncio, para que haja equilíbrio [...]”.

Por meio do processo de escuta é possível entender a diferença entre ouvir e escutar, pois o primeiro todas as pessoas que não tenham algum problema relacionado a audição são capazes de fazê-lo, enquanto que para o segundo é necessário um processo de formação musical para desenvolver sua percepção, pois torna possível a diferenciação dos sons, tempos, melodias e ritmos. Desse modo, o processo de escuta contribui efetivamente para a formação de pessoas reflexivas, capazes de sentir e relacionar os sons (BRITO, 2003).

Nas descrições de suas práticas educativas com a música durante as entrevistas, as professoras afirmaram:

[...] atrelo os conteúdos com música, ou seja, pra introduzir uma letra ou um conteúdo específico de natureza e sociedade que eu sempre tenho que atrelar a uma música [...] isso vai envolvendo mais a criança, a questão de sensibilizar, sabendo que a música leva aquele conteúdo, aquele objetivo que eu quero alcançar. (MANOELA, 2019).

Uso a música no primeiro momento, quando a criança chega, a gente faz a acolhida com a música, em outros momentos como a volta ao recreio que a criança tá agitada, fazemos uma roda e vamos cantar para que elas se acalmem, porque a música vem trazendo um momento suave e eles vão se acalmando, a criança tá bem agitada, quando você começa a cantar ela começa a se engajar e aí a gente vai pegando o ritmo e elas vão ficando cada uma no seu local pra gente começar a trabalhar. (MARIA, 2019).

Uso sempre que vamos trabalhar tanto vogais, contar historinhas, sempre tem uma música para iniciar, para terminar, quanto na acolhida. Então, é sempre na música que a gente percebe que a gente consegue acalmar a turma, que a gente consegue iniciar e dar bons resultados em determinado conteúdo que a gente vai trabalhar, seja ele de natureza e sociedade, matemática, na linguagem, a música envolve todos eles. [...] a gente tá sempre buscando alguma música pra tudo... Pra silenciar, pra contar história, pra fazer círculo, tudo tem uma música. (LEILA, 2019).

[...] a música é usada pra aprender o conteúdo de português, é usada para desenvolver a coordenação, no caso os movimentos, não é direcionada pra música, não tem uma aula de música, eu tenho a música como estratégia pedagógica, com o objetivo de aprender outro conteúdo, de acalmar, entende o que eu tô dizendo? Nesse sentido ela é uma estratégia pedagógica e não a música pela música, a não ser que daqui pra frente, na BNCC, as pessoas coloquem isso como realmente é pra ser, mas até agora ela tá sendo usada assim. (ELIS, 2019).

As docentes seguem na linha que mencionaram durante as discussões do planejamento, ou seja, a música para introduzir conteúdos, pois fornece bons resultados na aprendizagem do conteúdo, e quando colocada em outros momentos serve para estabelecer ordem ou demarcar momentos da rotina.

Mesmo com os documentos norteadores da prática pedagógica da escola, contemplando diversas práticas de musicalização, o que parece é que esses documentos não chegam ao interior da escola, adentro das salas de aulas da Educação Infantil, pois a música continua sendo, como afirma Brito (2003, p. 52), “[...] entendida como “algo pronto”, cabendo a nós a tarefa máxima de interpretá-la.”, em outras palavras, continua-se com as práticas em que apenas cantam-se as canções, excluindo a exploração, a pesquisa e a criação por meio da interação com a música.

A professora Elis é a única que reconheceu que a música não é trabalhada com uma finalidade musical, e fez questão de explicar em sua fala, mencionando que a música

é voltada para outras finalidades que não são musicais. A docente confirmou também a distância entre a teoria e a prática, quando mencionou a BNCC, mostrando que conhece o documento e por isso afirmou que, até o momento, os aspectos sobre a música na Educação Infantil não foram colocados em prática.

Em outro momento, Elis (2019) fala que já houve tentativas de aulas de música para as crianças, porém, relata:

[...] era uns pandeirinhos, era o bate bate mesmo, eles adoravam, quando chegava a hora de música tinha uns instrumentos pra criança mesmo, era como se fosse uma diversão pra eles [...] tinha uma aula por semana, mas tinha vez que não vinha, problema dessas aulas é sabe o que? Justamente a falta de controle, do ser levado a sério, não é levado a sério, uma aula de música não é levada a sério, uma aula de arte diferente não é levada a sério, coloca, mas num tem aquela sequenciazinha [...] não é preparada, por exemplo, num objetivo colocar “vou usar um pandeiro”, nem que eu passe uma semana, um mês com o pandeiro, com aquele objetivo não, chega mesmo é pra bagunçar com os meninos [...].

Elis reconhece o descaso que se tem com a música na escola, no sentido de planejamento e de “serem levadas a sério” aulas com conteúdos musicais, relatando que o que acontece é o “bate bate”, o que não quer dizer que seja algo voltado para a musicalização, pois o ato de entregar instrumentos às crianças não consiste na realização de uma aula de musicalização, não se pode confundir explorar os instrumentos com fazer barulho.

É importante que a criança conheça, toque, explore os sons dos instrumentos e todas as possibilidades musicais, mas para isso o ambiente precisa ser preparado de modo que as crianças consigam realizar esse processo de exploração e não ficar só no “bate bate”, na verdade, práticas como essa demonstram como a falta de orientação no tocante aos processos de musicalização é algo presente.

Outrossim, é fato que práticas de musicalização são praticamente inexistentes, porém há um fator determinante, apontado a partir das entrevistas, para entender por quê nas práticas das professoras a música não é trabalhada nos seus aspectos musicais, sendo esse a formação das professoras, pois caracteriza-se como um dos principais desafios para pensar “[...] as possibilidades de se trabalhar com a linguagem musical na

Educação Infantil.” (GOHN; STRAVACAS, 2010, p. 89), mais precisamente, as práticas de musicalização.

Durante as entrevistas as professoras Manoela e Maria afirmaram que nunca estudaram música durante os seus processos de formação, Leila mencionou que estudou música durante o magistério e Elis (2019), referindo-se também ao tempo em que estava no magistério, ressaltou:

[...] não era aula de música voltada para o aluno não, era pra mim. Num era me preparando pra dar aula de música, era música para gente, a gente fazia corais. E depois, na faculdade, nada. Acho que estudei só uma disciplina, sem música, só onde se diz teoricamente, você sabe, onde pega tudo junto, né? Mas nada muito, até pra você planejar fica ruim, formação é ruim pra isso.

Pode-se afirmar que a formação dos professores para o ensino de música é muito importante, porém o que se vê é o descaso e assim entende-se porque “[...] muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional.” (BRASIL, 1998, p. 47). No relato da professora Elis é enfatizado que a mesma estudou música, e este não é um ponto negativo, pois entender as questões musicais é essencial para contribuir no processo de musicalização, porém essa formação deveria estar atrelada às práticas pedagógicas na Educação Infantil, a fim de garantir o desenvolvimento integral da criança, pois pouco é relevante que o professor entenda de aspectos musicais e não compreenda de que forma eles podem contribuir para o desenvolvimento das crianças em diferentes faixas etárias.

Voltando-se à fala da docente Elis, a crítica estende-se aos cursos de formações de professores que, muitas vezes, em uma só disciplina contemplam as artes e acabam não conseguindo trabalhar nenhuma delas de forma mais aprofundada. Não parando por aí, a professora conclui dizendo:

[...] de lá pra cá a gente aprende na “tora”, tanto é que de instrumental eu não sei de nada, sabe? Porque lá tem, até no diário pergunta se o menino reconhece algum instrumento contido na música, mas se ele nunca viu nenhum instrumento, na maioria das vezes, como é que ele vai reconhecer? Saber que aquilo é um instrumento? As vezes nem eu sei, e olha a idade, quase 40 anos e uma criança de 3 anos, você não tem

esse contato, nas escolas não tem, pode prestar atenção, não sei nessas escolas mais chiques, mas nas escolas públicas, não conheço nenhuma na nossa região que tenha aula de música voltada para o instrumento, pra que ele saiba o que é a música, nada (ELIS, 2019).

Mais uma vez evidencia-se a distância entre a realidade de sala de aula e os documentos que devem nortear as práticas pedagógicas, pois ao tempo em que os documentos asseguram o que deve ser trabalhado, percebe-se que, como nesse caso específico, no diário da docente a realidade da escola não condiz, seja pela falta de formação e/ou como a professora Elis (2019) disse: “falta de ser levado a sério”.

Ainda refletindo sobre a formação docente, uma discussão que vem ganhando espaço nesta temática é a presença de um professor de música próprio da área, porém essa é uma questão delicada, porque se o objetivo principal da musicalização é o desenvolvimento integral da criança, conseqüentemente, quem entende desse desenvolvimento é o pedagogo e não o músico, que estuda apenas aspectos musicais.

Nesse sentido, pode ocorrer uma inversão de papéis, ou seja, ao invés do desenvolvimento da criança ser priorizado, a formação musical seja priorizada. Em outras palavras, quando um músico vai dar uma aula com o violão, por exemplo, ele vai mostrar o instrumento e logo iniciará a ensinar como pegar, como fazer um acorde, diminuindo a possibilidade de exploração, pois o que importa é aprender a “tocar certo”. Só que pouco sentido fará para a criança aprender o acorde “ré”, depois o “mi”, sem que tenha ela mesma explorado as diversas possibilidades dos instrumentos para que, posteriormente, esses ensinamentos façam-lhe mais sentido.

Outrossim, a parceria entre profissionais, especialistas em música e pedagogos, pode ser uma boa oportunidade, porém para isso é preciso

Garantir a presença da música nos currículos dos cursos que formam professores e, por conseguinte, assegurar a formação musical para o docente, não é suficiente para fomentar a prática da musicalização no contexto escolar, mas é o começo para a reconstrução da sua identidade dentro das instituições de ensino (GOHN; STRAVACAS, 2010, p. 101).

Pode-se destacar que os docentes, tendo essa formação em que reconhecem as

possibilidades da construção e reconstrução que a música proporciona, em parceria com especialistas em música, podem promover práticas significativas tanto para o desenvolvimento integral da criança, quanto para a sua formação musical. Quebrando com tabus de que cantar, tocar e aprender sobre a música, são coisas para quem tem algum tipo de dom, visão que infelizmente ainda é presente na sociedade.

[...] a música é linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas. Desse modo, todos devem ter o direito de cantar, ainda que desafinado! Todos devem poder tocar um instrumento, ainda que não tenham, naturalmente, um senso rítmico fluente e equilibrado, pois as competências musicais desenvolvem-se com a prática regular e orientada, em contextos de respeito, valorização e estímulo a cada aluno, por meio de propostas que consideram todo o processo de trabalho, e não apenas o produto final. (BRITO, 2003, p. 53).

É por meio da formação que os docentes poderão mudar suas concepções, repensar suas práticas, e a música poderá ter seu lugar específico na Educação Infantil, como garantido por Lei. Mas é preciso pensar a formação além dos currículos das licenciaturas, de forma que a formação continuada deve ser o meio pelo qual os professores que já concluíram seus cursos de licenciatura possam ter acesso ao conhecimento musical, bem como os que já o estudaram durante a graduação possam aprimorar os seus conhecimentos.

Fala-se em formação continuada pensando não apenas em formações que acontecem duas ou três vezes no ano, mas na necessidade que após essas formações os professores possam compartilhar suas dúvidas e anseios, a fim de aprimorar as suas práticas pedagógicas.

Por fim, é fato que a perspectiva da música na educação, prevista nos documentos oficiais, infelizmente ainda é um projeto que está longe das escolas, pois ao tempo que exigem, acabam negando o seu acesso, posto que não se conseguem oportunizar aulas de iniciação musical sem subsídios básicos, como formação que favoreça a aprendizagem dos professores para assim ser repassado às crianças na escolas, bem como o acesso à materiais adequados para as crianças. Nesse sentido, pensar a musicalização na Educação Infantil vai muito além do que acontece nas práticas de professores na sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música na Educação Infantil ainda é vista tanto como um suporte para a aquisição de conteúdos, como marcador de rotina e comportamentos. Nesse sentido, ela é usada para diversas finalidades, porém não há nenhuma preocupação com seus aspectos musicais, ou seja, com o processo de musicalização.

Mediante a pesquisa percebeu-se que algumas professoras demonstraram inquietações relacionadas à forma como as suas práticas estão acontecendo, pois reconhecem que o ensino de música não é contemplado, mesmo diante de uma legislação que determina a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, bem como os documentos oficiais da educação que recomendam, em suas bases teóricas para a Educação Infantil, o processo de musicalização nessa etapa da educação.

Nesse contexto, a falta de formação é determinante, pois se os professores não tiverem acesso aos conhecimentos que contrariam essa visão de música como reprodução, torna-se impossível romper com tais práticas. Logo, é preciso que os docentes tenham acesso à fundamentos teóricos, metodológicos e práticos, que apresentem como a música deve ser trabalhada de modo a contribuir para o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, para que assim eles abram-se ao novo, e rompam com essas práticas tradicionais.

REFERÊNCIAS

BONA, Melita; CABRAL, Rozenei M.W. O repertório musical e a ação pedagógica na Educação Infantil. **Revista de Letras, Artes e Comunicação**. v. 10, n. 3, Blumenau, 2016. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/5982/3413>. Acesso em: 01 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional par a educação infantil**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRITO, T. A. **Música na educação infantil**: proposta para formação integral da criança. 4. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

GOHN, Maria da Glória; STAVRACAS, Isa. O Papel da Música na Educação Infantil. *EccoS Revista Científica*, v. 12, n. 2, 2010, p. 85-103. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71518580013.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

O PERFIL DO/A EDUCADOR/A NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA PROGRESSISTA

OLIVEIRA, Laiana Bezerra de

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: laianabezerraoliveira@gmail.com

BRUNO, Janete Machado

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: janetemachado@outlook.com.br

PIRES, Aparecida
Carneiro

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: cidaufcg2017@gmail.com

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As primeiras ideias de trabalho em relação à Educação Infantil surgiram nos séculos XIX e XX com a Revolução Industrial. No Brasil, devido ao processo de urbanização e a estruturação do capitalismo, após a Proclamação da República, com a transição do artesanato e da manufatura para o trabalho com máquinas e indústrias, houve uma aceleração na produção e até mesmo as mulheres começaram a fazer parte do mercado de trabalho. Como não tinham com quem deixar os/as filhos/as, uma mulher era destinada a cuidar de todas as crianças para que as mães pudessem trabalhar nas indústrias (KUHLMANN, 2000).

Alguns anos depois, surgiram as primeiras creches e pré-escolas, cujas educadoras/ as/ e/ou cuidadoras ainda não tinham nenhuma formação pedagógica para lidar com

Educação Infantil. Os cuidados se restringiam apenas à higiene e à segurança das crianças, pois o que prevalecia era o instinto materno que não necessitava de qualquer conhecimento formal, mas apenas daquilo que se aprendia com o exercício da maternidade. O resultado disso é que, nessa época, não havia a preocupação com a formação intelectual e social das crianças. Portanto, depois de alguns estudos exigiu que educador/a tivesse conhecimento formal. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI), a criança tem o direito de uma educação com bases nos conteúdos curriculares e a partir desse o professor irá dispor de um conhecimento muito maior, já que até então seu trabalho era singular o qual exigia apenas cuidados básicos de higiene e alimentação:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. (BRASIL, 1998 p. 41).

Ao se perceber a importância das crianças para a sociedade, a Educação Infantil passa a ser aprimorada através da criação de leis que visam a garantia dos direitos da criança enquanto um ser social. Assim, a partir de 1988, a Constituição Federal reconhece o bem-estar da criança como dever do Estado. Em seguida, vieram o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e a nova LDB, Lei nº 9394/96, que ratificaram a importância da Educação Infantil como elemento indispensável para a eficácia do ensino na educação básica. Houve então, um avanço na qualidade da formação dos docentes dessa área, com ênfase nas particularidades das tarefas com as crianças, o que ocasionou, em 1998, na criação do RCNEI (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil), para auxiliar os profissionais no desenvolvimento dessas tarefas.

No processo educacional, exige-se do educador habilidades e competências, atributos dos quais se vale o educador no momento de mediação dos conhecimentos para estimular o raciocínio, despertar a curiosidade e instruir as pessoas. É através da educação que a violência e toda espécie de corrupção social podem ser atenuadas, e por isso,

ela deve ser a primeira tarefa e o bem comum de todos os povos. Segundo Piaget (2010, p.17), a educação constitui, pois, a primeira tarefa de todos os povos, sobrepondo as diferenças ideológicas e políticas, sendo está o bem comum de todas as civilizações.

O autor retrata sobre à educação da criança, assim, percebe-se que o papel do educador é importante, pois ele inspira os alunos a se tornarem seres sociais participativos, capazes de modificar a sociedade. Portanto, cabe aos seus professores conhecer a comunidade e contribuir conduzindo-os discentes a buscarem melhorar ou mudar a realidade em que vivem.

2 O QUE É O EDUCADOR

O/a educador/a em seu trabalho deve mediar e conduzir o aluno na busca do conhecimento, construir uma interação entre professor e aluno durante as atividades visando alcançar a qualidade do ensino e da aprendizagem. O/a educador/a também deve auxiliar nas atividades para facilitar o processo de aquisição por parte dos educandos e para que a trajetória percorrida pelo aluno para se chegar ao conhecimento, seja satisfatória. Assim, “o trabalho docente é atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo.” (LIBÂNEO, 1994, p. 88)

O/a docente como um profissional tem diversos desafios a enfrentar, contudo ele necessitará de competências e habilidades para encarar o que for necessário durante sua vida de mediador. Precisa ser humilde com os outros e consigo mesmo. Segundo Cortella, (2014, p. 39), “sabe-se que *uma das qualidades para o perfil na Educação Escolar no século XXI é a humildade.*” Portanto, o/a docente precisa ter a humildade de entender que ele conhece muito, mas que não sabe de tudo. O/a mesmo/a tendo uma profissão abrangente em relação às outras áreas do conhecimento. Por sua vez, deverá ter a simplicidade de conter-se que sabe muito pouco com a diversidade de coisas que ainda precisa aprender, além disso, poderá também aprender com os seus próprios alunos.

Como Cortella nos fala, o conhecimento tem uma finalidade e nós como profes-

sores de acordo com a profissão que decidimos exercer devemos usá-la para fazer o bem.

Como lidar com o conhecimento? Ele serve para quê? Qual é o poder do saber? Muitos esquecem que a finalidade do poder é servir. Servir a vida, a uma comunidade, às pessoas. Todo poder que, em vez de servir aos outros, serve a si mesmo, esse é um poder que não serve. O poder da informação, o poder da ciência, o poder da arte é servir. O que fazemos com o poder do nosso saber? Nós o repartimos, partilhamos, o usamos para crescer? Ou eventualmente o utilizamos para dominar? Para tornar o outro ser humano menor? Para diminuir a vida? Conhecimento, e dentro dele a informação, tem a finalidade de servir à vida. Mas à vida de quem? À vida de todos e todas. A vida coletiva. (CORTELLA, 2014, p. 46-47).

Destarte, o/a professor/a, utilizando-se do seu conhecimento e com o seu poder de condutor ajudará os discentes a se tornarem cidadãos ativos e participantes da sociedade. No entanto, o/a professor/a como ser social e integrante na construção do conhecimento tem a necessidade de atualizar-se constantemente, ou seja, o/a educador/a deverá ter uma formação contínua, tanto do conhecimento científico como da prática educativa, pois uma das competências e habilidades exigidas do/a educador/a para o trabalho com crianças é transformar o conhecimento abstrato em concreto para melhor aproximação e assimilação do conteúdo por parte do aluno. Segundo Libâneo, (1994, p. 85):

As situações didáticas devem ser organizadas para o aluno perceber ativamente o objeto de estudo, seja de forma direta (ações físicas com as coisas do ambiente, ilustrações, demonstrações), seja de forma indireta pelo uso das palavras.

Dessa maneira, o/a professor/a precisa estabelecer em suas práticas momentos em que os alunos tenham o contato com o objeto concreto para que então assimilem o conteúdo utilizando-o através das atitudes. Para este trabalho o/a professor/a deverá ampliar de diversas formas para que chame a atenção do aluno e o envolva na aula todos os dias. E, no entanto, é necessário que o professor mantenha-se informado e domine os novos métodos, conteúdos e práticas educativas para facilitar esse processo.

3 EXCERTOS DA PERSPECTIVA PROGRESSISTA

Com o desenvolvimento educacional, após o golpe militar em 1964, surgem tendências pedagógicas para auxiliar os educadores no processo de ensino e aprendizagem. E então, por volta de 1980 as tendências progressistas tiveram êxito, pois a população lutava por maior democratização e buscavam sempre interferir nas questões educacionais propondo a crítica à política na perspectiva de criar propostas de interesse da população, no entanto, estas tendências progressistas buscavam a melhoria não só dentro da escola, mas como também fora dela tendo em vista o homem como ser autônomo e independente.

Essa tendência, portanto, divide-se em duas pedagogias a Libertadora e Crítico-social dos conteúdos. A pedagogia Libertadora, a princípio estava voltada apenas para os adultos os quais já conheciam as políticas e assim podiam discutir sobre as questões que envolviam os interesses da população. Segundo Libâneo (1994, p. 69):

A pedagogia Libertadora tem sido empregada com muito êxito em vários setores dos movimentos sociais, como sindicatos, associações de bairro, comunidades religiosas. Parte desse êxito se deve ao fato de ser utilizada entre adultos que vivenciavam uma prática política e onde o debate sobre a problemática econômica, social e política pode ser aprofundado com a orientação de intelectuais comprometidos com os interesses populares.

No entanto, a escola que segue nessa perspectiva deverá propor que professores e alunos construam o conhecimento a partir da problematização e análise da sua realidade tornando-os seres críticos. Dessa forma, como a tendência almeja dar ênfase no aluno e na sua aprendizagem, o/a professor/a deve iniciar o trabalho com um conteúdo a partir do que o aluno já conhece, a partir do seu contexto social, caso contrário o/a professor/a não saberá como dirigir sua aula ou irá conduzir o aluno por um caminho desconhecido o que dificultará a aprendizagem.

Na pedagogia Progressista Crítico-social dos conteúdos, a escola como parte integrante da sociedade, tem o papel de conduzir o aluno para o futuro, para o mercado de trabalho, para a vida adulta e para sua inserção na sociedade de forma ativa, como

também, de proporcionar uma educação de qualidade. Assim, os conteúdos abordados estão intrinsecamente ligados à sua realidade e estes não devem ser apenas repassados, mas que o alunado os assimile de forma significativa. Segundo Libâneo (1994, p70):

A pedagogia critico- social toma o partido dos interesses majoritários da sociedade, atribuindo à instrução e ao ensino o papel de proporcionar aos alunos o domínio de conteúdos científicos, os métodos de estudo e habilidades e hábitos de raciocínio científico, de modo a irem formando a consciência crítica face as realidades sociais e capacitando-se a assumir no conjunto das lutas sociais a sua condição de agentes ativos de transformação da sociedade e de si próprios.

A relação entre professor/a e aluno/a deve ser a partir da equivalência de informações, mas o/a professor/a como adulto deve mediar esse processo, pois as crianças ainda não têm autonomia suficiente para realizarem sozinhas. Deste modo, esse processo deve ser realizado pela constante troca de conhecimentos entre professor/a e aluno/a já que um necessita do outro para compreender a sua prática e suas realidades vividas.

Com isso, a prática de ensino determinada pela escola e pelo/a professor/a, deverá estar previamente planejada para que a mediação dos objetivos, conteúdos, métodos, estejam sempre direcionadas para a realidade do educando, ou seja, o contexto social em que o aluno vive, pois é através do ensino que o estudante adquire o conhecimento necessário para a participação nas lutas sociais.

Destarte, cabe ao professor/a propor uma aprendizagem clara e objetiva para o aluno, podendo utilizar como meios facilitadores os recursos didáticos que estejam intrinsecamente ligados ao contexto social dos educandos, pois caso contrário os alunos não se envolverão com a aula.

Assim sendo, as tendências progressistas direcionam as práticas de ensino dos educadores para a realidade dos alunos, fazendo com que estes se tornem cidadãos críticos e participativos em que visem a transformação e extinção da desigualdade na sociedade em que vivem.

4 A PEDAGOGIA NA PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO INFANTIL

A palavra Pedagogia vem do grego (pais, paidos = criança; agein = conduzir; logos = tratado, ciência) significa ciência da educação. E pedagogos eram os escravos que conduziam as crianças para escola. Libâneo (1994, p. 24) define pedagogia da seguinte forma:

Pedagogia é um campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social.

Pedagogia é um curso de formação profissional, que por sua vez, oferece a formação de bacharéis e licenciados. A pessoa que optar por licenciatura poderá atuar como docente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental nas séries iniciais, em cursos profissionalizantes como o curso Normal em Nível Médio, na gestão escolar entre outros campos. Ele irá cursar disciplinas que envolvem teorias e práticas da administração escolar e do processo de ensino aprendizagem na sala de aula.

No curso de Pedagogia o docente irá aprender algumas práticas que poderá utilizar em suas aulas como também conteúdos, métodos, objetivos, recursos, espaços, distribuição do tempo em que esses elementos deverão estar interligados adequadamente durante a aula.

Atualmente as práticas educativas vêm se ampliando de acordo com o desenvolvimento da sociedade e principalmente com relação às práticas de ensino da educação infantil desligando-se assim, das práticas passadas em que as crianças não eram bem vistas. Assim sendo, após a inclusão de crianças no processo educacional surgem leis que lhes garante a educação como a LDB, que diz que, no Art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Portanto, a presença de um/a pedagogo/a em creches e escolas de educação infantil é de suma importância para que o desenvolvimento da criança ocorra coerentemente e com isso é também necessário que o mesmo tenha cursos de formação como o curso de pedagogia em que o pedagogo aprende à prática de ensino de acordo com cada nível escolar, como também, com a sociedade em que os discentes vivem, fazendo com que estes se desenvolvam fisicamente, psicologicamente, intelectualmente, tornando-se seres sociais participativos e ativos em relação ao processo de socialização. Segundo Libâneo (1994, p. 115):

Já tivemos oportunidade de acentuar o necessário preparo do professor no domínio das matérias que ensina e dos métodos e técnicas de ensino e aprendizagem. A par disso, entretanto, é de extrema importância a personalidade e atitude profissional. Professor que tem clareza dos objetivos educativos da sua profissão e dos propósitos a respeito da formação intelectual e moral dos alunos, que revela um verdadeiro interesse pela preparação cultural das crianças e para a vida adulta, que incute nos alunos o senso de responsabilidade, certamente terá meio caminho andado para conseguir um aproveitamento escolar satisfatório das crianças.

Os/as professores/as não devem se restringir apenas ao curso de pedagogia, porque precisam de uma formação continuada para trabalhar com a educação infantil já que o mundo em que vivemos é o mundo onde constantemente ocorrem mudanças. Em virtude disso, os educadores têm o dever de acompanhar as mudanças atualizando suas práticas, buscando inserir os recursos tecnológicos, em que a maioria dos docentes considerada a parte mais difícil já que o curso não prepara adequadamente para utilização dos recursos tecnológicos que certamente ajudariam no processo de ensino e aprendizagem. Como também facilitaria para os docentes em diversos aspectos, como tornar a aula diversificada, divertida e criativa, diferente do modelo padrão de aula expositiva, conquistando assim, a atenção do aluno para as aulas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se tem discutido acerca da educação e também é muito questionada a

formação dos educadores, qual o perfil que eles têm e qual o perfil que eles devem ter. As pessoas descrevem dando um perfil diferente dos outros profissionais, pois essa profissão é de fundamental importância para a sociedade já que é ela a responsável por transformar as pessoas.

Mas, para isso, o/a educador/a precisa se apaixonar pela sua profissão e mudar sua forma de pensar, ou seja, não esperar que a sociedade mude e sim fazer com que ela mude a partir do seu trabalho e de sua dedicação, fazendo sua parte como cidadão, principalmente quando se trata de crianças, pois requer do profissional, criatividade, curiosidade, entusiasmo, escuta, diálogo e amor pela vida, pelo nosso jeito de ser e pelo que nos faz ser pessoas altamente críticas.

O perfil do/a educador/a era apresentado como um ser que apenas cuidava das crianças e não necessitava de uma formação, mas como foi apresentado os educadores são mediadores, condutores e que é junto com os alunos constroem o conhecimento.

O/a professor/a, portanto, não sabe de tudo ele também é um aprendiz e que em alguns casos aprende com os próprios alunos. Ele necessita de uma formação continuada, e é preciso estar sempre atualizado para que esteja próximo da realidade que os alunos vivem.

Diante da perspectiva progressista é de suma importância que o professor conheça o contexto social dos alunos para que em suas práticas construam com os alunos uma visão crítica e em que proponha ao alunado discussões do que precisa ser melhorado na sociedade em que vivem.

Assim, o educador influencia na formação da personalidade do aluno como instrumento na construção e assimilação de conceitos e como seres sociais participantes, pois é através do ensino que o aluno adquire o conhecimento necessário para transformar a sociedade como a si mesmo.

Conclui-se ainda que se as visões em relação à educação das crianças não tivessem mudado não haveriam educadores, não haveriam cursos de formação de educadores infantis e a sociedade teria um déficit no processo educacional pois, esse processo se constitui em um ciclo em que um dia você é o aluno em outro você é o professor.

E, portanto, cabe aos educadores conhecedores da pedagogia progressista, disponíveis nos cursos de formação, proporem em suas práticas educativas a democratização, para que as crianças, os futuros adultos, tenham uma visão crítica e que almejem

extinguir toda e qualquer desigualdade social buscando sempre o melhor não só para si mas para todos com quem convivem.

Esse novo modelo de pedagogia torna-se diferente de outras práticas mais antigas, em que os professores apenas repassavam os conteúdos para os alunos e no entanto, eles não podiam expor sua opinião, não podiam se expressar, sendo meramente alienados e submissos e ainda apenas quem tinha educação era aquele que possuía maior poder aquisitivo, ou seja, era a classe dominante e os seus constituintes. Com o progresso educacional, atualmente todos têm direito a educação independentemente de sua classe social e mesmo que esse não seja o objetivo da educação é através dela que as pessoas podem passar de submissos para dominantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**: 14ª ed. Campinas: Papyrus, 2012.

BAZARRA, Lourdes. et al. **Ser professor e dirigir professores em tempos de mudança**. São Paulo: Paulinas, 2006.

BRASIL, Ministério da educação e do desporto. **RECNEI- Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. Vol 1. Secretaria de Educação Fundamental. Brasil: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em: 6 de novembro de 2015

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

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação escola e docência novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Cortez, 2014.

DÉLCIA, Enricone. (org.). **Ser professor.** 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

KUHLMANN JR, Moysés .Histórias da educação infantil brasileira. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. **Revista Brasileira de Educação.** Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14, 5-14.

LÍBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget.** Recife: Massangana,2010.

PIMENTEL, Maria da Gloria. **O professor em construção.** Campinas: Papyrus, 1993.

OFICINA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: A EXPERIMENTOTECA DE SOLOS

SOUZA, Anny Catarina Nobre de
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, Brasil.

E-mail: anny-catarina13@hotmail.com

SOUZA, Sérgio Domiciano Gomes de
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, Brasil.

E-mail: sergio_gsousa@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte-se da prerrogativa dos pilares da formação docente, por meio do tripé do meio universitário em pesquisa, ensino e extensão. Considera-se o caráter das experiências e vivências através de oficinas pedagógicas no ensino de Geografia, como possibilidade de fomentar a formação à docência a partir da *práxis* teoria e prática.

Desse modo, objetiva refletir a experiência da oficina pedagógica de experimentoteca de solos vivenciada na universidade com foco na formação docente. Experiências estas vivenciadas no âmbito de eventos científicos e acadêmicos, que contemplam a dimensão dos saberes da docência que segundo Pimenta (1999): a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos, pontos cruciais para entendimento de que conhecer não é tão somente reproduzir informações, mas produzir condições de produção de conhecimentos.

Nesta proposição, ressaltamos a oportunidade educativa entre a combinação da teoria e a prática que a as oficinas configuram:

[...] uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente. Salienta-se que oficina é uma modalidade de ação. Toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combina o trabalho individual e a tarefa socializadora; garantir a unidade entre a teoria e a prática (VIEIRA E VOLQUIND, 2002, p. 11).

Desse modo, relata neste *paper* a realização de oficinas sobre o ensino de solos para a Geografia escolar, perpassando pelos conceitos inerentes e como este pode ser desempenhado de maneira interativa e procedimental a partir de experimentos práticos.

Para tanto, segue a dimensão qualitativa com o uso da natureza discursiva e da pesquisa participante, uma vez que as discussões tecidas surgem de experiências vivenciadas, *a priori*, no componente curricular de Pedagogia, do curso de Geografia do *campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), onde tivemos o primeiro contato com a metodologia da Experimentoteca de solos, inspirada na Experimentoteca de Solos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), pelo Programa de Solo na Escola. *A posteriori*, aprimorou-se a atividade para ser desenvolvidas em oficinas pedagógicas, agora em eventos acadêmicos, no X Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED) e no II Workshop do Núcleo de Estudos Geoambientais e Cartográficos (NEGECART), ambos realizados no CAPF na cidade de Pau dos Ferros – RN e ainda executadas na educação básica, em uma turma do ensino médio, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Geografia da universidade supracitada.

Além da dimensão participativa como relato de experiência, o trabalho conta como percurso metodológico a revisão de literatura das temáticas em tela - formação docente, oficina pedagógica, ensino de solos – com as concepções teóricas de Brasil (2018), Callai (2011), Tardif (2002), Moraes (2013), Zabala (1998) e outros.

Dessa forma, o trabalho está organizado em duas seções: a primeira, discussão teórica: Oficinas pedagógicas e a contribuição para a formação docente, onde propõe-se uma leitura sobre a formação docente considerando as dimensões das oficinas pedagógicas neste processo; na segunda, apresentamos a Experimentoteca de solos e o desenvolvimento das oficinas por meio desta com enfoque no relato da concepção da experiência com oficinas de ensino tematizadas no fomento da formação docente.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA: OFICINAS PEDAGÓGICAS E A CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente é constituída de uma relação intrínseca entre uma dimensão teórica, que abarca todo um arcabouço teórico dos fundamentos epistemológicos da profissão e de uma dimensão prática do fazer enquanto profissional. Estas duas dimensões estão em constante simbiose e não dispartadas como partes estanques. Pois conforme relata Castellar (2010, p. 40), neste campo da formação de professores “é importante superar a dicotomia existente entre a teoria e a prática, em que, a teoria é vista como algo que contribui para entender a realidade e a prática é a sua aplicação”.

Assim é a atuação docente, uma simbiose de teoria e prática, haja vista que é um ledor engano tratar essas duas dimensões de forma isolada, e isso pode levar a uma ilusão de que há uma teoria sem prática e uma prática sem teoria (PIMENTA; LIMA, 2006).

Nesse interím é que a formação docente se constitui, e pode se dar não somente através de relações formais entre a universidade e a escola, como em estágio curricular ou programas formativos, mais também em momentos no qual sujeitos se dedicam a produção das aprendizagens, como no âmbito de oficinas pedagógicas, que ora sustentamos nesse escrito. Tratando desse ponto de vista, Castellar (2010) acredita que a autonomia e o estímulo a essa, é essencial para a formação inicial de docentes, pois oportuniza variações didático-pedagógicas que infligem na formação cognitiva, ética e estética destes em um contexto sociocultural.

Se depreendido essa ação como trabalho, este por sua vez pressupõe o tempo como uma variável de aprimoramento, pois requer ainda que o ser humano se ponha a situações que os leva ao desenvolvimento de habilidades, competências, aptidões e atitudes inerentes a função laboral a que desempenha, por isso é que o trabalho causa modificações no sujeito, com o passar do tempo, alterando sua maneira de agir e, por consequência construindo sua identidade (TARDIF, 2002).

Desse modo é a ação docente, uma ação resultante da acumulação de experiências vivenciadas que deram substância a profissão, permeada pelas aptidões e competências adquiridas ao longo tempo. Por isso é que consideramos importante a imersão de alunos de licenciatura em situações experienciais que os aproximam do exercício de sua profissão, ainda no percurso formativo.

É como exemplo, que a oficina pedagógica se apresenta como um momento no qual os sujeitos se dedicam a aprender sob a mediação de alguém que se dedica a ensinar, pois quem ensina se aproxima do fazer docente, portanto exercita os saberes inerentes a docência. Esses saberes que dão sustentação a uma formação, são múltiplos, e – segundo Tardif (2002), podem ser classificados em saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Por essa diversidade é que torna-se mister as palavras de Martins e Tonini (2016, p. 100) sobre a ação docente, entendendo que: “a prática profissional do professor não é um mero ofício de aplicação de teorias; é, sim, um espaço de produção de saberes e conhecimentos usados no seu desenvolvimento profissional e na sua emancipação”.

Essa formação, deve ser compreendida ainda como um processo e um arranjo de situações que configuram os saberes docentes: saberes da experiência, saberes do conhecimento, e saberes pedagógicos (PIMENTA, 1999).

Estes saberes, por sua vez, possibilita-nos entender que todo sujeito participe de um curso de formação de professores, traz em sua bagagem vivencial, experiências que lhe permitem criar uma identificação pela profissão de professor, na medida que ele – por ter vivenciado a escola – durante seu processo formativo da infância à adolescência, atribui o sentido do que é ser um bom ou mal professor, da relação professor-aluno e da didática professoral.

Nesse sentido, é que Pimenta (1999) tipifica os saberes da experiência, refletindo que nesse caso, todo curso de formação de professores deve criar uma ambiência que permita o discente – futuro professor – a transcender esse saber e adquirir outros saberes pertinentes a constituição da identidade docente.

Por compreender tudo isso, a formação docente é antes de tudo uma identidade a ser construída por nós, futuros e já professores. Uma vez que a identidade não é um dado imutável, nem algo exterior a nós que possa ser adquirido, mas um processo de construção do sujeito situado historicamente (PIMENTA, 1999).

Assim, ao refletirmos sobre o processo da formação de professores é inerente inúmeras discussões, desde as políticas públicas nacionais até as experiências formativas de ensino na universidade. Com foco nas experiências dentro da academia, ressaltamos a importância das oficinas pedagógicas na formação docente, como momento de pensar a articulação entre teoria e prática e nisto discutir concepções teóricas, metodologias, conceitos de aprendizagens, atividades de planejamento e situações-problemas em sala de aula.

Desse modo, a execução das oficinas pedagógicas adquire sua importância por convergir fundamentalmente a formação de professores, ao passo que é um caminho de soma de saberes à docência ao mesmo tempo que é de troca, não só de conteúdos curriculares ao oportunizar metodologias de ensino a conceitos e temas, mas ensinamentos a identidade do ser professor.

3 REFLEXÕES À FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA OFICINA DA EXPERIMENTOTECA DE SOLOS

As oficinas pedagógicas tratam de temas, em particular a discussão que propomos a conteúdos específicos da ciência geográfica, e neste caso torna-se importante atentar-se para o que norteia os documentos curriculares da educação básica. Assim a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe como competência ao ensino de Geografia que os alunos sejam capazes de:

contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global (BRASIL, 2018, p. 134)

Nesta linha, Callai (2010) ao discutir os pressupostos que permeiam a Geografia Escolar, esta enquanto disciplina, trata da abordagem espacial na relação sociedade e natureza, onde os conceitos e temas (Lugar, território, paisagem, região, escala, cidade, natureza etc.) transpõem o entendimento dos fenômenos da realidade afim de construir ao pensamento espacial.

Nessa perspectiva das atividades com finalidade mais prática, pondera-se a Experimentoteca de Solos (UFPR) como uma proposta de atividade prática, possível de ser realizada em sala de aula, que pode viabilizar um *feedback* positivo entre o professor e alunos, e potencializar a aprendizagem destes.

A Experimentoteca de Solos compreende uma série de experimentos que propiciam a compreensão de processos do solo como, por exemplo, o da formação, infiltra-

ção, porosidade, erosão química e eólica, efeito da cobertura vegetal, compactação e ainda a produção de tintas.

O conhecimento acerca da Experimentoteca de Solos, que aqui tem-se dissertado, teve origem a partir de uma atividade na disciplina de Pedologia do curso de licenciatura em Geografia. Alguns experimentos haviam sido, previamente, selecionados pela professora e viáveis de serem reproduzidos pelos alunos em aulas posteriores. O momento de apresentação foi salutar e demasiadamente proveitoso, possibilitando uma aprendizagem efetiva sobre alguns processos inerentes ao solo.

Uma vez que essa aula de reprodução dos experimentos trouxe retorno positivo do que era esperado pelo professor da disciplina, vislumbrou-se a oportunidade de levar os conhecimentos pedológicos para estudantes de outros cursos de graduação em licenciaturas como oficina apresentada em eventos acadêmicos e ainda em ambientes escolares, como mostra as figuras abaixo:

Figura 1. Realização de experimento sobre o processo de formação do solo no X FIPED, 2018.



Fotos: acervo pessoal.

Figura 2. Realização de experimento sobre infiltração de água no solo, 2019.



Fotos: acervo pessoal.

Figura 3. Participantes da oficina produzindo perfil de solo com papel.



Fotos: acervo pessoal.

Assim, junto a professora, desenvolvemos a oficina sobre solos como metodologia de ensino de Geografia no X Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), evento que reuniu estudantes de várias Universidades, inclusive as exteriores ao Brasil.

Outro momento de troca de experiências válidas também aconteceu durante o II Workshop NEGECART promovido pelo Núcleo de Estudos Geoambientais e Cartográficos (NEGECART) do curso de Geografia da UERN, no *Campus* de Pau dos Ferros. Sendo ainda aplicada, por bolsistas do PIBID, dentro do conteúdo de solos da disciplina de Geografia em uma turma de 1ª série do ensino médio, dinamizando procedimentalmente o saber fazer no ensino de Geografia, conforme os conteúdos da aprendizagem (ZABALA, 1998).

Figura 1. Realização de experimento sobre infiltração de água no solo, por alunos da educação básica em ambiente escolar.



Fotos: acervo pessoal.

Figura 2. Realização de experimento sobre erosão eólica do solo, por alunos da educação básica em ambiente escolar 2019



Fotos: acervo pessoal.

Assim, por lidar essencialmente com habilidades motoras para a compreensão de questões complexas. Os experimentos se alinham aos conteúdos procedimentais, importantes no processo de ensino e de aprendizagem, não apenas para dinamizar, mas para facilitar a aprendizagem dos alunos da forma mais significativa possível. Bem como estimula a aprendizagem dos conteúdos atitudinais (Zabala 1998), uma vez que ao tratar o solo como um elemento natural dinâmico, discute problemas de sua degradação associada a atividades humanas, suscitando princípios éticos que levam uma relação amistosa com o meio ambiente.

Pois tais habilidades estão previstas na Base Nacional Comum Curricular. Quando este documento – trazendo em seu marco pedagógico - a dimensão do saber fazer, como parte fundamental a ser trabalhada com os alunos (BRASIL, 2018).

A realização dos experimentos torna a aprendizagem significativa, uma vez que exploramos nos alunos o seu conhecimento prévio sobre conceitos complexos como o que é solo? Como se forma? O que é erosão? Tais questionamentos direcionam as concepções prévias internalizadas na cognição dos alunos, para a concepção científica, que muitas vezes se só memorizada não traz significado algum ao indivíduo, enquanto sujeito que é capaz de pensar.

Nesse sentido contribui-se para a ideia, paradoxal até, acerca do papel da escola nos tempos atuais. À escola compete informar ou formar? Sendo cabível entender que cabe a escola e a nós professores, a mediação direcionada a criação de situações de

aprendizagem proporcione aos alunos o desenvolvimento pleno da reflexão, por meio da manipulação de informações, que leve construção do conhecimento.

Sob o enfoque das questões explanadas, as experiências vividas no âmbito da formação de professores, proporcionaram, de forma bem lograda, não somente habilidades cruciais ao fazer docente por meio da instrumentalização e das metodologias de ensino. Mas sobretudo, possibilitaram a reflexão acerca da produção das aprendizagens dos alunos sob o enfoque da mediação, ou seja criando uma situação de aprendizagem procedimental que supera a memorização de informações e põe o aluno como sujeito ativo, associando as informações já existentes e incorporando uma nova na sua cognição.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as questões aludidas neste *papper*, seja pelas reflexões dos autores sobre a formação docente, seja pelas experiências relatadas, é cristalina a contribuição que as oficinas pedagógicas proporcionam aos alunos de licenciatura ainda no seu processo formativo, como um saber experiencial inerente a nossa profissão futura, ser professor.

Portanto o saber da experiência, por meio das oficinas pedagógicas realizadas e relatadas, nos puseram em situações de proximidade com a ação docente, uma vez que estivemos na condição de quem se dispôs a construir conhecimentos disciplinares com os alunos, além de refletir acerca dessa vivências, enfatizando a docência como *práxis*, campo da prática, mas também de teoria, em íntima relação.

Assim, ressaltamos ainda a necessidade de diante deste processo formativo refletir sobre o ser docente, a construção da docência nos variados espaços de formação, objetivando autonomia do formar-se professores ao ocupar estes espaços, em especial ao ministrar oficinas considerando as contribuições desta ação para a formação docente, sobretudo tecer reflexões neste trabalho, afim de subsidiar as discussões na área.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base **Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Ensino Médio. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em: 09. set. 2019.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia Escolar – e os conteúdos da Geografia. **Revista virtual Geografía, Cultura y Educación**. nº 1, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010 (Goiânia : EV.), p. 1538.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Educação Geográfica: formação e didática. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia : NEPEG, 2010 (Goiânia : EV.), p. 3558.

PROGRAMA SOLO NA ESCOLA. Universidade Federal do Paraná (UFPR). **Experimentoteca de solos**. Disponível em: http://www.escola.agrarias.ufpr.br/index_arquivos/experimentoteca.htm. Acesso em: 12 set. 2019.

LEPSCH, Igo Fernando. **19 Lições de Pedologia**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

MARTINS, R. E. M. W. & TONINI, I. M. **A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente**. Geografia, Ensino & Pesquisa, Vol. 20, n.3, 2016. pp. 98-106.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15 a 34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**-Volume 3, Números 3 e 4, 2006, p. 5-24. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 15. nov. 2019.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de Ensino**: o quê, por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. P. 56-111.

ZABALA, Antoni. A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise. In: **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 2751

PRÁTICA DOCENTE: UMA REFLEXÃO CRÍTICA ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

SOUSA, Jaquelyne de Lacerda

Universidade Federal de Campina Grande, Pombal, PB, Brasil.

E-mail: jack_lspombal@hotmail.com

SILVA, Francineide Benício da

Universidade Federal de Campina Grande, São João do Rio do Peixe, PB, Brasil.

E-mail: francineidebenicio211@gmail.com

INTRODUÇÃO

Educar é uma atitude de coragem, que vai muito além de um comunicar-se, de um ponto de encontro com o aluno, é uma atividade que carece de muita atenção e cuidado. Para exercer tal função, é preciso que o educador tenha uma formação e esteja apto para compreender a situação, o nível de desenvolvimento que o educando se encontra. Não existe receitas prontas de como mediar o ensino, mas, é imprescindível que o professor enquanto mediador da aprendizagem, se coloque em constantes reflexões, em um conjunto de inquietações, bem como de retificações de sua prática educacional, além de estar em formação contínua, com intuito de garantir um bem-estar aos envolvidos nesse processo.

É importante que o educador se qualifique, tenha uma boa formação, construa saberes diversificados para atuar na educação, de modo a realizar uma prática consciente, adequada, para alcançar efeitos proveitosos, benéficos, e dessa forma, preparar, guiar, mediar, delinear sua atuação educativa. Sobre isso, Angotti fala que:

[...] é primordial a presença de profissionais que possam povoar as instituições infantis na condição de educadores e não meros funcionários, de terem

formação específica para fundamentar e definir um novo fazer educacional, uma nova profissionalidade, que possa atender ao ser criança provendo e promovendo seu processo de desenvolvimento ao implementarem os princípios norteadores que definem as Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil. (ANGOTTI, 2010, p. 19)

Nesse viés, à medida que, este é consciente do seu papel, irá desempenhar atividades da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento integral dos discentes, e ampliar seus conhecimentos, e experiências. Na tentativa de reconstrução da cultura escolar, e das ações docente, este é solicitado a estar em formação contínua, em uma reflexão crítica sobre as teorias e práticas adotadas.

De tal modo, este estudo, no que lhe concerne, indaga: Qual a importância da formação continuada de professores para que aconteça uma prática docente consciente e eficaz no Ensino Fundamental? Nesse sentido, terá como respaldo teórico-metodológico, os seguintes autores e Freire(2006); Imbernón(2011); Kramer(1994); Nóvoa(2017); Ramalho(2004); Tardif(2002), entre outros. Esses autores descrevem a importância da práxis docente, objetivando, afirmar que quando esta é levada em consideração na atuação do professor na educação, contribui significativamente para o desenvolvimento de um trabalho positivo, satisfatório, que traz bons resultados, bem como também para harmonizar a dinâmica das relações sociais do ambiente educativo.

A motivação para pesquisar esta temática surgiu desde o período de universidade, nos estágios supervisionados, ao observar a postura dos professores, os métodos tradicionais e repetitivos os quais utilizavam em suas aulas, dessa forma nos inquietou para saber mais o que pensam alguns docentes sobre o tema.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo geral abordar a importância da formação continuada de professores, de forma específica, pretende-se pesquisar os principais desafios encontrados para o desenvolvimento de uma prática docente eficaz.

Para isso, o método utilizado para o desenvolvimento desse estudo foi uma pesquisa bibliográfica, que procedeu a partir de levantamento, seleção e análise de dados de materiais já publicados acerca do tema, além de uma pesquisa de campo, a partir de uma entrevista semiestruturada.

Portanto, este trabalho pretende oportunizar no campo social e acadêmico, um maior conhecimento sobre o assunto, elucidando a formação continuada como crucial

para uma atuação docente consciente e significativa. Constituindo-se dessa forma, como material teórico que poderá ser utilizado como suporte para o desenvolvimento de novas pesquisas.

O trabalho está estruturado da seguinte maneira: o primeiro tópico, intitulado: A importância da formação do educador: subsídios para um ensino de qualidade, disserta como a formação continuada pode contribuir para uma prática consciente, para o processo reconstrução da identidade pessoal e profissional do professor, além de oportunizar adquirir contribuições para inserí-lo em suas metodologias.

No segundo tópico, abordamos os procedimentos metodológicos, e a análise dos dados, delineando características do trabalho, tais como os instrumentos utilizados para coleta e a técnica de análise de dados. No terceiro tópico, foram expostos os resultados que obtivemos na investigação, bem como as inferências teóricas de alguns autores, a partir dos dados obtidos.

Por fim, as considerações finais acerca deste estudo, na qual evidenciamos a relevância da formação continuada de professores, como fator primordial para o desenvolvimento de uma prática eficaz, consciente, inovadora, bem como, algumas possibilidades de ampliação da pesquisa.

2 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR: SUBSÍDIOS PARA O ENSINO DE QUALIDADES

O mundo e principalmente a educação vem passando por profundas transformações nos últimos tempos, assim surge a necessidade de o professor repensar as suas práticas, exige-se dele cada vez mais uma formação qualificada, ressignificada, uma postura crítica e ativa na sociedade. Nesse sentido, a capacitação e a formação contínua por parte do professor, é muito importante, de modo, a atender as exigências da sociedade, já que é ele o responsável por formar cidadãos, por tornar seus alunos seres reflexivos, críticos, que saibam dialogar diante da realidade em que estes estão inseridos. Assim, os docentes não devem parar, pensar que já sabem tudo, mas devem almejar uma formação cada vez mais atualizada, que os capacite para melhor desenvolver suas aulas, e que contribua na inovação de suas práticas de ensino. Sobre essa afirmação, Andrade assinala que:

A formação docente não pode ser vista apenas como um processo de acumulação de conhecimento de forma estática, como cursos, teorias, leituras e técnicas, mas sim como a contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do professor. Esse processo deve estar vinculado à concepção e à análise dos contextos sociais e culturais, produzindo um conjunto de valores, saberes e atitudes encontrados nas próprias experiências e vivências pessoais, as quais imprimem significados ao fazer educativo. (ANDRADE, 2010, p. 164)

Nessa perspectiva, Andrade(2010) fala que o professor não pode ser visto apenas enquanto produtor e transmissor de conhecimentos, mas que ele necessita de saberes diversificados, no qual esses saberes não são necessariamente adquiridos na graduação ou especialização, mas também através de várias fontes, de suas vivências e relacionamentos com outras pessoas, outros professores, por meio de pesquisas que ele próprio faz, também por meio da sua experiência com a prática enquanto docente. Assim, a partir desses saberes vai reconstruindo sua identidade pessoal e profissional. Nesse sentido, podemos perceber que:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2002, p. 61).

Portanto, o professor para desempenhar um trabalho competente e desenvolvimento não basta ter feito uma graduação, uma especialização, mas é importante que ele vá além disso, ressignifique sua prática, busque sempre novos meios de se capacitar, de crescer tanto profissionalmente quanto como pessoa, para que assim propicie aos seus alunos também um crescimento e desenvolvimento profissional, intelectual e pessoal. Assim sendo, o docente precisa construir sua identidade, e os seus saberes docentes de forma responsável e competente.

Essa formação só irá vir a ampliar ainda mais o conhecimento do professor, fazendo com que, ele desenvolva o seu potencial e aprendizado, o que faz emergir um profissional com habilidades teórico-prática, a ser implementadas no fazer educativo. Uma boa formação é crucial, pois irá propiciar ao educador compreender as especificidades

de cada discente, e conseqüentemente possibilitará a estas um desempenho satisfatório, mais significativo, contribuindo para que se tornem sujeitos autônomos, dispostos e prontos para viver em sociedade. Como assevera Bandeira,

Pensar em educação pressupõe pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade. Para tanto se faz necessário entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas, considerando o lócus de trabalho do professor. (BANDEIRA, 2008, p. 55)

Assim, fica notório que a capacitação do indivíduo para o trabalho docente se constitui em um ato educativo de criatividade e inovação, e como processo de formação contínua. No qual, como indivíduo, é formado a cada dia e, como educador, molda-se no compromisso que consegue estabelecer com os alunos e com todos que fazem parte da escola: gestores, funcionários, famílias e membros da comunidade. Por isso, espera-se que o profissional da área de educação tenha uma visão sistêmica do papel de sua organização junto à sociedade e do seu papel na instituição para que possa trabalhar novas formas de construção do conhecimento, visando à melhoria contínua da educação, bem como do ambiente escolar.

A formação docente tem caráter incompleto, pois a mesma tem que estar sempre sendo desenvolvida de forma contínua. Para tanto, esta deve ser direcionada com um propósito coletivo, social e transformador. É de suma importância que o educador possa ampliar seus conhecimentos para, assim, poder realizar um trabalho de melhor qualidade. Para tanto, em uma prática educativa, a teoria e a prática são indispensáveis no processo de desenvolvimento do aluno, por ser uma ponte de transformação da prática pedagógica. Assim, “[...] cabe enfatizar que a teoria é preme de prática, gerada por ela e voltando-se para ela de forma crítica” (KRAMER, 1994, p.17). Dessa maneira, ambas estão interligadas, sendo necessário que sempre haja uma reflexão crítica no processo educativo, com intuito de que as ações que não condizem para uma melhora de realidade, sejam modificadas.

Nesse sentido, é primordial caracterizar a importância que os cursos de formação continuada proporcionam aos educadores, uma vez que possibilite uma compreensão de sua prática, bem como, a sua conscientização e conhecimento acerca da Educação. Desse modo, o papel do professor é muito mais que passar conteúdos, ganha dimensões

diversas no que se refere às atividades exploradas, assim, a formação contribui para trabalhar de forma consciente e adequada as habilidades e capacidades dos discentes de maneira que supra suas necessidades.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa

Este trabalho tem como objetivo geral abordar a importância da formação continuada de professores, de forma específica, pretende-se pesquisar os principais desafios encontrados para o desenvolvimento de uma prática docente eficaz no Ensino Fundamental.

Terá como modalidade de pesquisa a abordagem qualitativa, na medida em que se preocupará com o aprofundamento da compreensão sobre o objeto estudado, pois, esta tem a função de relacionar de modo contínuo a relação existente entre sujeito e objeto. Assim, o pesquisador precisa utilizar de técnicas que o faça refletir e compreender em diferentes perspectivas o assunto. Sobre essa abordagem Minayo lembra:

[...] A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 21-22)

Também será usada a pesquisa de campo, esta se caracteriza, pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.) (FONSECA, 2002).

3.2 Instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados que utilizamos foi a entrevista semiestruturada, aplicada com 6 professoras, contendo cinco questões. Sabendo que a entrevista é

uma técnica que possibilita que a comunicação entre o entrevistador e o entrevistado seja espontânea, tornando possível compreender melhor o que pensam os sujeitos sobre a temática, através da interação e maior proximidade que essa oportuniza. Para Marconi e Lakatos:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195)

Analizamos a entrevista como sendo um instrumento de coleta de dados importante para nossa pesquisa, sendo essa, uma forma de comunicação flexível para a difusão de informações de uma pessoa para outra. Firmando assim, um diálogo para melhor compreensão do pensamento dos participantes da pesquisa.

3.3 Técnicas de análise dos dados

Para processar e analisar os dados, utilizamos o método de Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bauer (2002). Segundo ele, as análises podem ocorrer levando em consideração duas dimensões, sendo elas: sintática que enfoca as observações nos transmissores, formas de falar, vocabulário, frequência de emprego das palavras, e a dimensão semântica, a que optamos por utilizar nesta pesquisa: “dirige seu foco para relação entre os sinais e ou sentido normal - sentidos denotativos e conotativos em um texto”. (p.193).

1.4 Sujeitos participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 6 professoras. O tempo de serviço no magistério varia entre 3 a 13 anos. Também indagamos acerca da formação acadêmica de cada participante, três delas são pedagogas, e três são formadas em Letras, sendo que duas pos-

suas especializações, uma em Neuropsicopedagogia e a outra Psicopedagogia. Para preservar as identidades das pesquisadas utilizamos as siglas: P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

3 ANÁLISE E RESULTADOS

Com intuito de atender aos objetivos da pesquisa, realizamos uma entrevista semiestruturada, composta por cinco perguntas. A primeira pergunta, indagou: **Para você, qual a importância da formação continuada de professores?** Dentre as respostas destacamos três:

P3: Sabemos que a ação docente deve visar sempre uma aprendizagem significativa, que atenda aos anseios do indivíduo frente às mudanças contínuas que a sociedade vem passando. Nessa perspectiva, acentua-se a necessidade de que os professores vivam esse processo permanente de aperfeiçoamento de suas práticas, a fim de refletirem melhor suas ações, dando-lhes mais sentido e maior eficácia. Através da formação continuada, terão a oportunidade de aprimorarem seus saberes e descobrirão as inúmeras possibilidades de atuação, buscando sempre a aproximação entre a teoria e a prática.

P4: É de grande importância para que a prática docente assegure uma aprendizagem significativa para nossos alunos. Pois a todo tempo temos avanços em diversas áreas, inclusive na Educação, e é importante que os professores estejam atentos a esses avanços e/ou mudanças que também refletem na sala de aula.

P5: Com as mudanças constantes na sociedade e no ambiente educacional, torna-se ainda mais importante a formação continuada de professores, visto que nós precisamos lidar diariamente com a diversidade cultural, com dificuldades de aprendizagem, com o avanço tecnológico, com gerações inquietas. Essas formações permitem um aperfeiçoamento dos conhecimentos necessários à nossa prática com o objetivo de promover uma aprendizagem mais significativa e que atenda a realidade do aluno.

Através das respostas das entrevistadas acima, percebemos uma semelhança na opinião dessas, na medida em que, todas falam dessa carência de estar em constante formação, considerando as mudanças contínuas que a sociedade vem passando, assim, poderão obter saberes diversificados que contribuirão para atender as necessidades dos alunos, de forma a promover uma aprendizagem significativa no ambiente educativo.

De acordo com Nóvoa (2017, p.16): “Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão”. Nesse sentido, o autor quando fala desse espaço e tempo para refletir a profissão, ele se refere a formação de professor, enquanto oportunidade de se pensar as atitudes, adquirir fundamentos para sua prática e autoconstrução.

Posteriormente questionamos: **Você costuma participar de cursos de capacitação? Com qual frequência?** Responderam:

P1: Sim. Uma vez por ano a escola nos fornece uma capacitação em preparação para o ano letivo.

P2: Bom. No momento não. Mas tento sempre estudar e ler bons conteúdos.

P5: Na escola atual na qual trabalho, todo ano participamos de um congresso com o objetivo da troca de conhecimentos e experiências. Temos a oportunidade de participar de palestras e oficinas que visam contribuir de alguma forma para a melhoria da nossa prática docente.

P6: Sim, pouco.

Diante das respostas obtidas, podemos destacar que mesmo as professoras afirmando ser de grande relevância a formação contínua, esta ainda é um tanto escassa na sua vida profissional, pois ao que responderam podemos inferir que esperam uma capacitação a cada começo de ano letivo para participar, ou não participa de nada, prioriza conhecimentos aleatórios. Sobre o estudo para vida profissional, Imbernón (2011) assevera que: “[...] a docência exige uma postura de estudo permanente durante toda a vida profissional, este hábito deve se iniciar na formação inicial”. Conforme o autor essa postura investigativa, de formação contínua deve ocorrer frequentemente, com intuito de adquirir conhecimentos novos, que venham auxiliar o exercício do trabalho docente.

A terceira pergunta: **Você acha que a formação continuada do professor interfere na aprendizagem do discente? Comente.** A partir das respostas dessa questão, constatamos nas falas seguintes que todas consideram esse aperfeiçoamento do professor, como sendo crucial para o compartilhamento de informações na sala de aula, e como forma de propiciar uma Educação de qualidade aos alunos.

P1: Sim e de forma positiva, pois melhora o desempenho escolar do aluno, o convívio, a relação professor- alunos, além de proporcionar ao docente um olhar mais preciso a uma realidade heterogênea em sala de aula, uma vez que diante desse olhar as crianças criam estímulos para desenvolver suas habilidades e potencialidades.

P3: Sem dúvidas. Quanto mais informado e capacitado está o professor, maior é a possibilidade de seus alunos terem uma aprendizagem mais consistente, pois esse profissional saberá intervir, de modo significativo, em seu processo de aprendizagem, adaptando métodos e metodologias às necessidades de cada um.

P5: Sim, com certeza. A partir do momento que o professor participa de cursos de formação, ele está tendo a oportunidade de abandonar velhos hábitos, velhas práticas

e olhar para o novo. Assim, ele será capaz de reavaliar suas práticas e adaptar seu método de ensino conforme a situação e realidade do seu aluno.

As respostas nos indicaram sobre essa influência que a formação continuada exerce sobre a atuação do professor, de modo que, ele adquire saberes diversificados, desenvolvem habilidades diversas que ajudará nessa boa atuação em sala de aula, na medida em que, ele traz para esse ambiente propostas pedagógicas inovadoras, atrativas, que chamam atenção dos alunos, além de viabilizar a superação e transformação dos velhos métodos, e adotar métodos adequados com base na realidade do dia a dia. Nessa perspectiva, Freire assegura que:

Dessa forma, é possível compreender que as pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos (FREIRE, 2006, p. 78).

Portanto, está em constante formação é respeitar e valorizar as aprendizagens dos discentes, sendo esses fatores essenciais para a realização de um trabalho eficaz e consciente pelos profissionais, pois entender o desenvolvimento dos educandos é uma das formas mais adequadas para compreender como essa educação é importante para o crescimento das mesmas, tornando-as sujeitos autônomos, bem preparados e conscientes para viver na sociedade.

Em seguida perguntamos: **Na sua opinião é importante realizar a práxis docente constantemente? Por quê?** A seguir estão as respostas:

P3: Sim, claro, pois através dessa postura reflexiva é possível chegar a grandes mudanças positivas nas ações educacionais realizadas nas instituições de ensino, tendo como finalidade um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, que promova o desenvolvimento de sujeitos críticos e de autonomia diante do contexto em que estão inseridos.

P4: Sim. Pode ser usada para melhoria do trabalho em sala de aula. Muitas vezes, principalmente os professores que estão a muito tempo em sala de aula, se acomodam com suas práticas repetitivas.

P6: Sim. Porque o professor deixa de ser um mero objeto de investigação e se torna o próprio sujeito da investigação, não se limitando apenas a generalizações dos conteúdos abordados pelos alunos, mas tornando-se o agente de mudanças, capaz de com seu senso crítico adaptar o método conforme a situação da comunidade escolar.

Ambas as entrevistadas elencam a importância dessa postura crítica e reflexiva sobre a própria prática, a fim de modificar ações que já são consideradas ultrapassadas, ver o que está dando certo, pensar outras metodologias, com o objetivo de promover um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Sobre essa afirmação, Ramalho (2004) apresenta a reflexão, a pesquisa e a crítica como três condições básicas de atitudes profissional, contribuindo para uma visão mais ampla da atividade profissional do professor. Assim sendo,

Assumir a reflexão, a crítica e a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, norteiam a formação de um profissional não só para compreender e explicar os processos educativos dos quais participa, como também para contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito de seus projetos pessoais e coletivos. (RAMALHO, 2004, p. 23).

Nesse sentido, a práxis do professor deve ser um processo que contribua com seu desenvolvimento profissional, e só a partir dessa é possível construir a prática por intermédio da própria ação. Deste modo, o docente enquanto pesquisador, utiliza as suas ações como objeto de estudo, para transformá-la e reconstruí-la, o que contribui para a

construção de novos saberes na educação. Já a crítica, numa perspectiva mais ampla, é uma forma de reflexão. Um professor crítico é aquele que aprofunda seu olhar na realidade no qual o aluno está inserido, possibilitando conhecer e transformar essa realidade.

Para finalizar a entrevista perguntamos: **Existe algum empecilho que te impede de se qualificar? Se sim, qual?** Nos responderam o seguinte:

P2: No momento sim. Tempo, e condição financeira pra isso. Mestrado requer isso.

P3: Às vezes a questão financeira e também de disponibilidade de tempo acabam sendo dificuldades que se apresentam.

P5: Muitos cursos de capacitação são desvinculados da prática, dão muita ênfase em aspectos e pressupostos teóricos que não dialogam com a realidade da sala de aula. Esses cursos deveriam partir mais da realidade do cotidiano escolar e aproximar teoria e prática. Isso acaba levando também a um certo comodismo.

Nessa questão observamos como obstáculos para a participação das professoras em cursos de formação continuada, o tempo, no qual inferimos por muitas receber baixos salários, precisam trabalhar em mais de um lugar para conseguir se manter, realidade triste que vivenciamos na Educação brasileira, dessa forma, o pouco tempo que lhes restam é ocupado com afazeres pessoais, além disso a condição financeira também atrapalha, e a participante P5 fala de cursos de capacitação que são desvinculados da realidade escolar causando o comodismo em não participar, por não os considerar atrativos.

Portanto, analisando as falas das entrevistadas nessa questão, percebemos que mesmo que a formação contínua seja considerada tão importante para as professoras, há diversos empecilhos que dificultam de se capacitar, assim, entendemos ser crucial que o Estado invista mais em capacitações, como forma de oferecer não só aos professores avanços na sua profissão, mas pensando em quem é o centro desse processo de ensino-aprendizagem, que são os alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante ao que foi exposto, concluímos a partir das nossas leituras sobre o tema, das respostas das entrevistadas, e das inferências dos autores, que a formação contínua tem um papel significativo no auxílio das práticas docentes, uma vez que, ela proporciona ao professor subsídios para seu desenvolvimento profissional, alargamento nos seus conhecimentos, uma reflexão crítica sobre suas ações, para assim, excluir das suas atitudes, métodos retrógrados, que não contribui em nada na aprendizagem dos alunos.

Assim, a formação vem a ser o suporte para o professor se adequar as exigências da sociedade atual, ampliando o seu campo de conhecimento. É preciso que se garanta uma prática pedagógica atualizada e condizente com a realidade dos alunos, nesse sentido, o papel do docente vai além de passar conteúdos, sua tarefa ganha dimensões distintas no que se refere às atividades exploradas. Nessa perspectiva, a formação contribui para trabalhar de forma adequada e eficaz as habilidades e capacidades das crianças de maneira que supra suas necessidades.

Portanto, este trabalho conseguiu atingir os objetivos almejados, assim esperamos que sirva como norte para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre a temática, possibilitando aos leitores entender e/ou ampliar mais os conhecimentos sobre a discussão aqui levantada.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Euzânia B. F. A busca do reencantamento do professor. In: Angotti, Maristela(org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** / Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 3ª edição.

ANGOTTI, Maristela. Educação Infantil: Para que, para quem e por quê. In: Angotti, Maristela(org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** / Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 3ª edição.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Prática Pedagógica nos Anos Iniciais de Escolariza-**

ção: o diário como instrumento de reflexão. Disponível em: dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_autor=120339. Acesso em: 23-01-2020.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In.: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Adriane. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sônia et al (orgs). **Infância e educação infantil.** 5 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.**/ MEC/SEF/COEDI. – Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-eindia. Acesso em: 25-04-2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); NETO, Otávio Cruz. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. – 21ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **CADERNOS DE PESQUISA** v47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

RAMALHO, Betânia Leite. **Formar o professor, profissionalizar o ensino** – pesquisas e desafios – Porto Alegre: 2ª Ed. Sulina, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

QUAIS AS DIFICULDADES DE TRABALHAR RELAÇÃO DE QUANTIDADE A REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA

ALMEIDA, Maria Aparecida Alves de
Universidade Federal de Campina Grande, Uiraúna, PB, Brasil.
E-mail: aparecida2014.una@gmail.com

ABREU, Izamara Braga de
Universidade Federal de Campina Grande, São João do Rio do Peixe, PB, Brasil.
E-mail: izamaraabreu4@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca desenvolver reflexões acerca das dificuldades em trabalhar relação de quantidade e representação simbólica, procurando identificar de que maneira os alunos representam quantidade numéricas, levando em consideração também que a criança ao entrar na escola já leva consigo uma ideia do que ela entende por número e como ocorre a construção do conceito do sistema de numeração decimal.

A educação é um direito de todos, o Estado e a família devem garantir o acesso e permanência na escola, direito esse, assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996, Até. 2). Quanto ao desenvolvimento do cidadão, é no Ensino Fundamental que ele deve ter uma formação básica, garantindo assim o domínio da leitura, escrita e do cálculo (Art. 32, Inc. I).

Após pesquisas, percebemos que uma boa parte dos alunos apresenta dificuldades em alguns conteúdos matemáticos, indo contra o que está na LDB, dentre esses conteúdos, nós direcionamos ao de Representação através de símbolos e quantidade, ou seja, em um conjunto com quatro elementos, por exemplo, eles compreendem o último elemento como sendo o número 4, sendo que os quatro elementos independente de sua posição compõem o conjunto.

A partir disso surgiu um questionamento. Como os alunos do 3º ano, representam simbolicamente as quantidades? Assim, buscamos identificar as dificuldades encontradas por professores para fazer os alunos compreenderem a relação entre quantidade e representação simbólica, investigar quais são as práticas educativas, usadas para trabalhar o conceito de quantidade e representação simbólica e também analisar como

a professora entrevistada usa a ludicidade para trabalhar o conceito de quantidade e representação simbólica.

O texto está dividido em quatro tópicos, o primeiro tópico traz uma discussão sobre as dificuldades de interpretar a numeração escrita, como ocorre o processo de construção de número, partindo da ideia de que ela antes de entrar na escola já possui uma definição do que ela concede como número, e como ocorre a construção do conceito matemático de número a partir do que ela vai conhecendo e aprendendo no ambiente escolar. O segundo tópico fala das dificuldades em relacionar quantidade a representação simbólica, trazendo a importância da ludicidade para que essas atividades que consistem em questões de resolver problemas, sejam vistas e compreendidas pelos alunos em uma perspectiva de associar um ao outro. No terceiro tópico, buscamos trazer a importância do professor na condução da aprendizagem, mostrando que cabe ao professor ter habilidades necessárias para saber lidar com as dificuldades de seus alunos, trazendo a matemática de forma positiva na vida do aluno. No quarto tópico, procuramos trazer a importância de se trabalhar com o lúdico em sala de aula e como ele facilita no processo de ensino-aprendizagem.

2 DO CONCEITO DE NÚMERO CONSTRUÍDO PELA CRIANÇA À CONSTRUÇÃO DO CONCEITO MATEMÁTICO

Teixeira traz a seguinte afirmação acerca dos investimentos metodológicos usados para trabalhar o conceito de número com os alunos, “É interessante notar que os investimentos metodológicos ocorridos na escola nos últimos anos para trabalhar o conceito de número e explicar o sistema de numeração não têm sido suficiente [...]” (TEIXEIRA, 2010, pág.113). O autor afirma que mesmo com todo apoio metodológico, os erros referentes a interpretação da numeração escrita ainda persistem, apesar da convivência diária com números escritos, presentes em diversos espaços, essa dificuldade ainda persiste e a escola parece que ainda não encontrou uma maneira de solucionar esse problema.

A criança ao entrar na escola já leva consigo uma ideia do que ela entende por número e consegue diferencia-lo dos demais signos (TEIXEIRA, 2010). Os números estão presentes nas suas brincadeiras, nos jogos do tablet ou celular, em brinquedos, ela consegue identificar o canal de televisão do seu desenho favorito através do receptor digital. O contato com a numeração escrita torna-se mais frequente na escola, mas isso não quer dizer que ela vá compreender logo de início o seu significado, para isso é preciso um longo processo. Para tornar esse aprendizado mais proveitoso e significativo para

os alunos, o professor pode desenvolver juntamente com eles esses materiais, usando de materiais recicláveis para a construção dos mesmos. Além de estarem aprendendo o conteúdo matemático, os alunos podem compreender a importância de reciclar materiais que provavelmente iriam para o lixo, garantindo assim a proteção e o cuidado com o meio ambiente.

Para que o aluno consiga aprender de maneira mais rápida, o professor pode relacionar o conteúdo matemático com situações do cotidiano para que ele possa fazer a relação entre quantidade e representação simbólica. Usando materiais manipuláveis para auxiliar no seu trabalho, como o ábaco, material dourado, entre outros materiais de representação numérica, o professor pode provocar reflexões acerca da construção do conceito de número nos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular, propõe cinco unidades temáticas relacionadas à Matemática, que o aluno precisa desenvolver durante o Ensino Fundamental, uma das unidades é a temática que envolve os números, e que tem a seguinte finalidade:

[...] desenvolver o pensamento numérico, que implica o conhecimento de maneiras de quantificar atributos de objetos e de julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades. No processo da construção da noção de número, os alunos precisam desenvolver, entre outras, as ideias de aproximação, proporcionalidade, equivalência e ordem, noções fundamentais da Matemática. Para essa construção, é importante propor, por meio de situações significativas, sucessivas ampliações dos campos numéricos. No estudo desses campos numéricos, devem ser enfatizados registros, usos, significados e operações. (BRASIL, 2013, p. 270)

Nessa fase espera-se que o aluno compreenda a ideia de número e o sistema de numeração, e que ele seja capaz de fazer relações entre quantidade e representação simbólica, usando exemplos do cotidiano, para isso é preciso que ele compreenda o sistema de numeração escrita, onde é capaz de registrar qualquer número usando apenas símbolos (TEIXEIRA, 2010).

A ideia de número é construída pela criança de maneira individual e interna, “a criança progride na construção do conhecimento lógico-matemático pela coordenação das relações simples que anteriormente ela criou entre os objetos.” (KAMII, 1990, p. 15), a partir das relações estabelecidas pelo mundo que ela se encontra, quanto maior for suas experiências vividas, maior será a sua compreensão de mundo, essa construção é

algo particular, se origina a partir de operações mentais e podem ser efetivadas com o trabalho pedagógico, desenvolvendo as habilidades mentais do aluno.

Após a construção de número, elas desenvolvem a contagem numérica sequencial, que muda conforme o seu desenvolvimento, no primeiro momento ela recita as palavras que ela conhece, sem fazer relação com a quantidade que o número representa, como algo decorado. Com base na sua evolução ela passa a recitar as palavras, mas agora usando os dedos para representar a quantidade. Vergnaud (2009) define esse processo em dois níveis diferentes:

- No nível da simples recitação (do “canto” como se diz as vezes): a criança se limita a recitar as palavras que ela sabe que devem vir uma após a outra. [...] Na verdade, a atividade de contar implica não apenas que a criança recite a sequência numérica, mas que, ao mesmo tempo, faça corresponder esta recitação à exploração de um conjunto de objetos.
- No nível da contagem, propriamente dito: a recitação da sequência numérica é então acompanhada de gestos da mão e de movimentos dos olhos que mostram que a criança executa sua atividade de estabelecer uma correspondência entre um conjunto de objetos, de um lado, e a sequência numérica falada, de outro. (VERGNAUD APUD MACCARINI, 2010, p. 103).

A atividade de contagem é importante nessa fase para que a criança compreenda mais rápida a relação entre a representação numérica e a quantidade de objetos representada através da fala. É importante ressaltar que o zero não é mencionado na atividade de contagem feita pelos alunos, pelo fato que não existir objetos para representá-lo. Ou seja, para os alunos não é necessário incluir o zero no momento da contagem.

3 DIFICULDADES EM RELACIONAR QUANTIDADE A REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA

O ensino da Matemática é de extrema importância para seu processo de construção de conhecimento e para o convívio social, a Matemática está presente em diversos aspectos que nos cercam, desta maneira, a Matemática na Educação Infantil é iniciada de forma lúdica, para que a criança possa construir conhecimento e associar a sua curiosidade em relação ao mundo no qual elas estão imersas.

Diversas ações intervêm na construção dos conhecimentos matemáticos, como recitar seu modo a sequência numérica, fazer comparações entre quantidade e entre notações numéricas e localizar-se espacialmente. Essas ações ocorrem fundamentalmente no convívio social e no contato das crianças com histórias, contos, músicas, jogos, brincadeiras etc. (BRASIL, 1998, p. 213)

A partir disso, podemos compreender que, dentre os diversos assuntos que consiste na construção dos conhecimentos Matemáticos, temos Quantidade e Representação Simbólica, associar os dois conteúdos pode iniciar uma certa dificuldade para alguns alunos. A quantidade pode ser representada de diferentes formas e maneiras esse raciocínio lógico Matemático confunde, assim o que deveria ser compreendido mesmo com a mudança de formas ou cores, não é compreendido, pois o aluno em muitos casos não entende que a mudança de símbolos não altera a quantidade.

É importante que o aluno possa entender que o conceito de quantidade pode ser representado de diversas formas e adaptado em diversos contextos, onde a diferença da representação não interfere na quantidade e a importância da ludicidade para que essas atividades que consistem em questões de resolver problemas, sejam vistas e compreendida pelos alunos em uma perspectiva de associar um ao outro.

A partir dessas dificuldades encontradas em sala de aula pelos professores em relação a compreensão dos alunos Maccarini (2010, p. 99) traz que “[...] a operação de conservação de quantidade consiste na capacidade de perceber que uma determinada quantidade pode ser representada de diferentes formas e maneiras, favorecendo a flexibilidade e a reversibilidade de pensamento e ação.” Desta maneira, o aluno que acaba somente tendo acesso uma forma de ensino em que o professor utiliza das mesmas atividades apenas para ensinar as representações numéricas, acaba tendo dificuldade em associar esse conhecimento a diferentes formas em que ele pode ser representado.

Ao trabalhar com seriação, desenvolvemos estruturas mentais importantes relacionadas ao raciocínio lógico-matemático que contribuirão para a aprendizagem significativa dos conceitos e propriedades relacionando aos conteúdos matemáticos. Para se obter uma seriação é necessário estabelecer um critério que organize a sequência lógica. (MACCARINI, 2010. p. 91)

Ou seja, organizar a sequência de conteúdo é muito importante, estabelecer a relação entre os elementos, e assim construir estruturas lógicas do conhecimento. A comparação com objetos do cotidiano contribui muito na organização do pensamento, mas o aluno deve também saber identificar as semelhanças e diferenças entre por exem-

plo: quantidade e representação, para que, ao comparar as características o aluno poder perceber determinada quantidade, representada de diferentes maneiras e saber diferenciar em qualquer contexto, não apenas na hora da prova. Desta forma, podemos perceber como novas metodologias podem contribuir com o ensino aprendizagem na sala de aula, a ludicidade é bastante importante e necessária nesse processo.

4 A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE NA APRENDIZAGEM LÓGICO-MATEMÁTICA

Para que o aluno possa compreender e resolver um problema matemático, é muito importante que esse problema esteja dentro de um contexto, isso facilita na hora de resolver determinado cálculo, essa afirmação é reforçada por Maccarini (2010) na seguinte fala, “a prática pedagógica tem mostrado certa limitação no trabalho com a resolução de problemas, pois apresenta ainda muitas situações de forma descontextualizada”.

Partindo para o contexto: representação simbólica x quantidade, quanto mais o professor usar recursos didáticos que tragam a ludicidade para sala de aula e exemplos na hora de explicar esses dois contextos, será mais fácil para o aluno assimilar a relação entre eles. De acordo com Oliveira, “o exercício da ludicidade vai além do desenvolvimento real porque nela se instaura um campo de aprendizagem propício à formação de imagens, à conduta auto-regulada, à criação de soluções e avanços nos processos de significação.” (OLIVEIRA, 2007, p. 227).

A relação entre aprendizagem e jogos é bastante importante e necessária no ensino da matemática, “o jogo, segundo a vertente vygotskiana, tem um grande potencial para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, desde que seja assumido como um mediador do processo educativo.” (OLIVEIRA, 2007, p. 238). O jogo desperta nos alunos a imaginação e o desenvolvimento psicológico, isso facilita na compreensão, fazendo com que eles criem situações-problemas para melhor compreender a relação entre a representação simbólica e quantidade, quanto mais vasto for sua facilidade de criar situações, mais rápido será seu desenvolvimento.

A relação de quantidade e representação simbólica pode ser adquirida pelo aluno através da explicação usando os materiais manipuláveis, pois vai exigir que a criança use todas as habilidades, “pensar matematicamente sobre um episódio ou problema inclui

a habilidade de unir, separar, subtrair, corresponder, deparando-se deste modo com as propriedades dos objetos (cor, tamanho, forma e etc.) ” (LEONARDO; MENESTRINA; MIARKA, 2014, p. 57), sendo assim, o uso dessas ferramentas constrói novos conhecimentos na criança, ampliando suas habilidades de compreensão.

5 A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR NA CONDUÇÃO DA APRENDIZAGEM

É muito comum quando se fala em Matemática sentir um certo temor por parte dos alunos, mesmo com o passar dos anos, mas ao mesmo tempo surge como uma necessidade para compreender situações tanto escolar como do nosso dia a dia. Dentre os muitos assuntos abordados pela Matemática, alguns acabam sendo mais difíceis de compreender. Trabalhar relação de quantidade e representação simbólica é uma questão que demonstra essa dificuldade os alunos da Ed. Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental.

É importante que saber que essa dificuldade presente leva muitas vezes a repetidos fracassos, o professor precisa constituir na sala formas de solucionar ou amenizar essas situações, para que assim o aluno compreenda a partir da condução do professor, e assim aprender e não apenas decorar o conteúdo.

Para Vergnaud, (1987), a distinção total de trabalhar quantidade e representação simbólica é incorreta porque ela subestima duas coisas: o papel da resolução de problemas na formação de conceitos e o papel da representação e dos conceitos na resolução de problemas. Ou seja, ao resolver os problemas matemáticos em sala de aula, o aluno sabe como relacionar o conhecimento naquele contexto, mas fora daquele contexto o aluno tem dificuldade em construir estruturas lógicas do pensamento matemático, que a quantidade e a representação numérica possam ser relacionadas.

Segundo PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais):

É importante que estimule os alunos a buscar explicações e finalidades para as coisas, discutindo questões relativas à utilidade da Matemática, como ela foi construída, como pode construir para a solução tanto de problemas do cotidiano como de problemas ligados à investigação científica. Desse modo, o aluno pode identificar os conhecimentos matemáticos como meios que o auxiliam a compreender e atuar no mundo. (BRASIL, 1997, p. 62-63)

Assim, percebemos que cabe ao professor ter habilidades necessárias para saber lidar com as dificuldades de seus alunos, trazendo à Matemática formas positivas de

vê-la na vida do aluno, relacionando também ao dia a dia, para que assim o receio e a dificuldade dos alunos não seja algo que passe de geração para geração e que o professor possa desenvolver as habilidades de seus alunos. A cultura tem um impacto nessa aprendizagem do aluno, nesse sentido o educador precisa ter formação necessária para saber lidar com as mais diversas culturas e situações em sala de aula.

6 METODOLOGIA

Para realização do presente trabalho se utilizará como coleta de dados uma entrevista com uma professora da disciplina de Matemática do 3º ano do Ensino Fundamental, para analisarmos as dificuldades encontradas em alunos do terceiro ano, tendo a participação e autorização de uma professora da cidade de São João do Rio do Peixe-PB, para a sua efetivação, buscamos descobrir como ela trabalha para diminuir essa dificuldade e quais metodologias ela utiliza para isso, através de perguntas feitas de maneira objetiva e direta como também a sua observação diante de tais dificuldades. O referido trabalho tem cunho qualitativo, descritivo, e de campo e tem como público alvo uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Busca-se, neste trabalho, a partir da fala da professora e dos estudos feitos, compreender o porquê das dificuldades dentre esses conteúdos Representação através de símbolos e quantidade, que ainda persistirem nas escolas brasileiras, apesar de todos os investimentos metodológicos para alfabetização dos alunos.

7 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta parte serão analisadas as respostas da professora entrevistada, colocando em discussão o que ela pensa sobre o assunto, quais são seus métodos mais usados em sala de aula, a partir das seguintes perguntas: a matemática é uma disciplina muito temida pelos alunos, o que você faz para que seus alunos se interessem por ela? a escola oferece os materiais necessários para trabalhar a matemática através da ludicidade com seus alunos? Qual a maior dificuldade na hora de ensinar aos alunos a relação entre quantidade e representação simbólica? Você utiliza a ludicidade para facilitar a compreensão deles, se sim. Quais materiais são utilizados?

Com relação à quantidade e representação simbólica, ao ser perguntada sobre quais dificuldades ela encontrou para explicar para seus alunos, ela explica que encontrou dificuldade para fazer os alunos compreenderem a relação entre os dois, como

pode ser percebido na sua fala *Como são alunos do terceiro ano eles já compreendem algumas coisas, mas foi complicado no primeiro momento, eles tinham dificuldade em entender que por exemplo as carteiras em uma fila formavam um conjunto de 10 objetos, para eles a última da fila que era considerada o número 10. Entende, tive que ter bastante paciência para fazê-los entender esses conceitos matemáticos. A falta de recursos físicos pra explicar esse tipo de assunto, ajuda bastante. Porque através do material concreto eles conseguem assimilar mais rápido determinadas informações. Acho que é isso, o estranhamento é a parte mais complicada, por eles não terem um conhecimento prévio. O lúdico ajuda bastante nesse momento.* Podemos perceber pela fala da professora que ela conseguiu encontrar uma maneira para facilitar a compreensão dos seus alunos, sabendo que não é um conteúdo de fácil compreensão. Segundo Novoa “Ao mesmo tempo, é preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança. É preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas” (NOVOA apud BARBOSA, RICARDO, MAGINA, 2013, p. 3). Ela acredita que é necessário práticas que vão além do habitual, para facilitar na compreensão deles em determinados conteúdos buscou utilizar de materiais concretos para alcançar seu objetivo.

Em relação a questão que falava sobre a matemática ser uma disciplina muito temida pelos alunos e o que ela faz para que eles se interessem por ela, a professora teve a seguinte resposta *Os alunos tem muito medo da disciplina, muitas vezes nem querem prestar a atenção nas aulas ou fazer as atividades, então o jeito é tornar mais interessante né, trazer atividades e explicar de forma lúdica o assunto, só assim pra prender a atenção deles.* Percebemos assim que para os professores além de trabalhar com a matemática em sala de aula, ainda precisam desmitificar a ideia que muitos têm sobre a matemática e que faz com que muitos não se interessem por ela, esse medo pela disciplina pode prejudicar tanto o desenvolvimento do aluno, quanto no desempenho do professor. Pela resposta da professora podemos perceber que muitos alunos ficam dispersos nas aulas, por isso ela utiliza a ludicidade para prender a atenção de todos.

Com relação à questão que trata sobre o lúdico em sala de aula, se ela utiliza de recursos lúdicos para trabalhar os conteúdos matemáticos, ela comenta que *A maior dificuldade é trazer atividades que trabalhe os dois assuntos de forma lúdica, muitas vezes a escola não oferece materiais necessários para a aula e as tarefas de casa que são para ajudar no conteúdo muitos alunos não fazem, nem todos os pais olham os cadernos dos filhos, então fica difícil né. Eu tento trazer coisas novas para eles, o material para explicar esse assunto em questão foi construído por mim, utilizei de garrafas de refrigerante e as enumerei de 1 a 10, expliquei para eles que formei um conjunto de dez objetos e dei a tarefa para que eles também formarem o seu, utilizando outros*

materiais, e trabalhei com esses recursos durante um período de tempo. Isso ajudou bastante. Segundo Lapa:

Se pensarmos no jogo como objeto de brincar, como um brinquedo, assim também poderemos ver os chamados jogos matemáticos. Verdadeira atividade lúdica. Nestes termos, o jogo matemático deve ser considerado como ferramenta possível e necessária ao aprendizado de Matemática, uma vez que podem permitir e facilitar a compreensão de seus mais diversos temas. Desde que bem conduzidos, sob a supervisão do professor, permitirá a formação de um ambiente saudável à interação entre seus participantes, com intensa troca de experiências e aprendizados. (LAPA, 2017, p. 21)

O autor reforça a fala da professora em relação aos jogos, e o trabalho com o lúdico em sala de aula, além de ser uma prática diferente do que os alunos estão acostumados, facilita na compreensão deles. Cabe ao professor mediar essas atividades, a elaboração deve ser pensada de maneira a resultar em um aprendizado proveitoso e não apenas como passa tempo. A professora também traz a questão da ausência dos pais na vida escolar dos seus alunos e como isso atrapalha no desenvolvimento dos seus filhos. Segundo ela, é uma questão que a escola está buscando resolver.

Ao ser questionada sobre os materiais que a escola oferece para trabalhar a matemática através da ludicidade com os alunos ela deu a seguinte resposta: É daquele jeito né, vocês estudaram em escola pública devem saber como funciona, a escola oferece o necessário. A gente como professora que deve buscar mais alguma coisa pra trabalhar em sala de aula, para que não fique só no básico. Porque a criança as vezes fica desinteressada se for todo dia a mesma coisa. O professor de matemática precisa também do apoio da escola, pois para que ele possa realizar seu trabalho necessita de materiais que a escola deve disponibilizar. Muitas escolas, principalmente escolas públicas sentem essa dificuldade em conseguir materiais, desta forma muitos professores acabam saindo prejudicados e alunos também. A matemática por já ser uma disciplina considerada difícil e por ser temida pelos alunos, necessita de aulas mais dinâmicas que prenda a atenção dos alunos, ensinar de forma lúdica requer a utilização de materiais que chamem a atenção e que possam ajudar na explicação e entendimento dos alunos em relação à disciplina.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi mencionado, podemos perceber que não é tarefa fácil ensinar determinados conteúdos matemáticos, no caso em questão a relação entre símbolos e quantidade. Através de algumas pesquisas percebemos que apesar de todo investimento metodológico feito pela escola para sanar com dificuldades referentes aos conteúdos em questão, ainda não foi o suficiente, alguns alunos apresentam dificuldades de compreensão.

Embora todo investimento metodológico feito pela escola não surtir efeito, novas propostas deveriam ser pensadas, como por exemplo, trazer o lúdico para sala de aula, já que foi possível comprovar que a ludicidade pode ser uma grande aliada da matemática, os jogos e brincadeiras associados aos conteúdos matemáticos podem gerar um aprendizado mais rápido e proveitoso, pois no momento que os alunos estão brincando, também estarão aprendendo matemática.

Percebe-se pela fala da professora entrevistada que não existem barreiras para ensinar, mesmo a escola não dispondo de material didático para trabalhar determinados conteúdos, ela desenvolveu juntamente com os alunos seu próprio material didático pedagógico para trabalhar a relação entre símbolos e quantidade. Ela também relatou sobre a falta de participação dos pais em relação à vida escolar dos seus filhos e no quanto isso dificulta o processo de ensino-aprendizagem deles. A professora entrevistada acredita que seus alunos não tiveram muita dificuldade para relacionar símbolos à quantidade, pelo fato dela ter usado do lúdico para trabalhar em suas aulas. Segundo ela, a ludicidade é uma ferramenta importante para trabalhar em sala de aula.

Nessa direção consideramos que trabalhar o conceito de quantidade e representação simbólica pode ser complicado no primeiro momento, pelo fato dos alunos apresentarem dificuldade para compreender a relação entre os mesmos. Mas o professor pode e deve utilizar a ludicidade como auxílio para desenvolver suas aulas, o lúdico provoca a atenção do aluno, a relação entre brincar e aprender se torna mais fácil, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais fácil e proveitoso. Os alunos além de saírem do habitual, estarão aprendendo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Gabriela dos Santos; RICARDO, Jonas da Conceição; MAGINA, Sandra Maria Pinto. **A construção do conceito de número e a formação de uma professora de Matemática**. Rio Grande do Sul, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL, Casa Civil, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf&ved=2ahUKewjdpObGmqnlAhU3K7kGHcnDAS4QFjAnegQIBBAB&usg=AOvVaw1xbMXw_q7PU_bMnAg8eoLp. Acesso em: 15 de out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL, PCN 1997. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**/ Secretaria de Educação Fundamental- Brasília: MEC/SEF.1997.

KAMII, Constance. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação de escolares de 4 a 6 anos. 11 ed. Campinas, SP. Papyrus, 1990. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/livro-a-crianca-e-o-numero-constance-kamii/>. Acesso em: 15 de out. 2019.

LAPA, Luís Dionísio Paz. A ludicidade como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem da Matemática. Passeando por Brasília e aprendendo geometria. Experiência numa escola da periferia do Distrito Federal. Brasília, 2017.

LEONARDO, Pamela Paola; MENESTRINA, Tatiana Comiotto; MIARKA, Roger. **A Importação do Ensino da Matemática na Educação Infantil**. Santa Catarina, 2014.

MACCARINI, Justina Motter. **Fundamentos e metodologia do ensino de matemática**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. O ensino e as propostas pedagógicas. In. : BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa em Educação Matemática**: Concepções e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

MORATORI, P. B. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?** Rio de Janeiro, 2003.

BRITO, Márcia Regina Ferreira de (Org.). **Solução de problemas e a matemática escolar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. 2º Edição.

TECENDO NOVOS OLHARES SOBRE A TECNOLOGIA NO ÂMBITO ESCOLAR

Ana Luíza Nunes Bezerra

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Luís Gomes, RN, Brasil.

E-mail: analuizanuunes@hotmail.com

Sandra Sinara Bezerra

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Marcelino Vieira, RN, Brasil.

E-mail: sinara_marinho@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A era digital em que vivemos nesse mundo contemporâneo vem proporcionando o ensino e o aprendizado com novos métodos de ensinar. A tecnologia na educação é uma realidade, assim, necessário se faz colocá-la em prática na sala de aula e nas instituições escolares para que possamos nos adaptar as novas exigências digitais.

Os professores, enquanto mediadores da educação, juntamente com seus alunos, devem buscar meios para que estejam em sintonia com esta ferramenta, considerando sua influência e propagação demasiada dos acontecimentos dentro e fora da sala de aula, estar conectado e interessado nas novas tendências digitais, passando, pois, por processos de aperfeiçoamento e buscando novas ferramentas pedagógicas para o âmbito escolar, compreendendo, desse modo, o quando é essencial levar novos métodos de ensino para tentar proporcionar aos alunos uma melhor maneira de aprender.

Por esse viés, a problemática da pesquisa é: Como a tecnologia vem modificando o âmbito escolar?

Neste trabalho, temos como objetivo geral: Compreender a tecnologia como uma forma de inovar no âmbito escolar. Os específicos versam sobre: Compreender os novos olhares à tecnologia presente na educação; Estudar criticamente sobre a evolução do

conceito tecnologia e o seu desenvolvimento; Refletir sobre a formação do professor mediante as novas tecnologias.

A instituição escolar e todos aqueles que fazem parte do processo educacional, precisam e podem buscar sempre uma melhor experiência em todos os campos de atuação formal, não formal e informal, considerando a intencionalidade educativa de cada modalidade de ensino e os contributos da mesma em consonância com a tecnologia para se ter uma boa relação com os alunos e demais segmentos, pois os alunos e, não somente eles, estão conectados e interligados a comunicação acelerada provocada pela revolução digital que, neste mundo atual, aprendem a mexer nos meios tecnológicos com mais facilidades, assim, o professor tem que estar pronto para implementar as ferramentas em sala de aula.

A tecnologia veio para modificar o mundo atual e, veio para ficar, criar raízes e ser parte das nossas necessidades, dos nossos afazeres e aspirações, já não conseguimos realizar tarefas básicas sem nos prendermos ou nos basearmos nas ferramentas digitais que oferecem a capacidade de inovar em tudo o que fazemos, seja na sala de aula ou mesmo fora dela. Assim, o professor enquanto instrutor, busca conquistar os alunos e sua atenção envolvendo conteúdos para que possam utilizar as ferramentas digitais no processo de aprendizagem. Aprende-se na prática e a prática acontece todos os dias, a vida vai se transformando em nossas individualidades e as tecnologias atendem a cada especificidade dentro e fora do âmbito educacional.

No âmbito escolar a tecnologia está presente em diversas situações no ensino, seja em uma pesquisa, em um jogo educativo, em uma biblioteca digital, une-se o útil ao agradável, as possibilidades tecnológicas são oferecidas, os meios são vários e a necessidade de inovação é grande em demasia, para tanto, faz-se necessário que os professores possam sempre buscar essas alternativas inovadoras para conectar os alunos ao saber fazer, e buscar o conhecimento, ensinando-os de forma interativa e oferecendo-os uma forma criativa de aprender a ser sujeito ativo de sua formação.

É importante o domínio do professor diante das tecnologias, aproveitando tudo o que o aluno sabe fazer com as máquinas e levar para a sala de aula um pouco de inovação. É a realidade permeada da revolução das máquinas, a era digital que aproxima as pessoas, favorece discussões, apresenta culturas distintas e saberes que se dividem na multiplicidade de iniciativas digitais.

Assim, de acordo com esse pressuposto, neste trabalho, buscamos mostrar um

pouco dos meios digitais como forma de inovar no âmbito escolar, onde podemos levar para a sala de aula meios e formas inovadoras para instigar o aluno a sempre querer aprender mais, pois os meios que levamos para a sala de aula são requisitos essenciais para levar o aluno a aprender, bem como os docentes e demais segmentos das instituições de ensino e todas aquelas com intencionalidades educativas ou que intencionam prosperar. Tecer novos olhares sobre as tecnologias é, pois, a nossa intenção.

2 METODOLOGIA

O trabalho busca tecer novos olhares sobre a tecnologia no âmbito escolar e suas possibilidades de inovação na prática do ensino e aprendizagem, além de aproximar pessoas, aproxima conhecimento. No percurso investigativo, optamos por uma abordagem qualitativa, que nos permite ver a realidade, permitindo, ainda, conhecer o contexto social e as experiências escolares.

Os autores Deslandes e Minayo (2013), falam sobre pesquisa qualitativa, afirmando: “[...] A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado [...].” (DESLANDES e MINAYO, 2013, p. 21). Assim, permite-nos entender a realidade em que vivemos e buscar conhecer as formas e meios em que a tecnologia entra em nossa vida e no meio profissional.

É caracterizada como uma pesquisa bibliográfica, que nos permite elaborar um trabalho a partir da compreensão e dos contributos de alguns autores. O autor Gil (2010), comenta: “A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, essa modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos [...].” (GIL, 2010, p. 29). A pesquisa bibliográfica contribui de forma significativa com uma grande bagagem teórica que nos ajuda a construir trabalhos acadêmicos e científicos e, envolver o processo pelo qual estamos tentando um entendimento.

Portanto, tecer novos olhares sobre as tecnologias, possibilita conhecer um mundo inovador por meio da contemporaneidade, as novas formas de ensinar a aprender fazendo e também proporcionar aos sujeitos em sociedade uma forma de aprender com os conhecimentos que construímos na sala de aula. Sabendo, pois, que o que nos impulsiona pesquisar é resultado do que vivemos e percebemos da sociedade.

3 NOVOS OLHARES SOBRE A TECNOLOGIA NA ESCOLA

As tecnologias tem grande importância no âmbito escolar, bem como na vida das pessoas que vivem em sociedade, e ajuda a criar novas possibilidades de ensinar na construção e ampliação dos conhecimentos, pois, ter acesso a informações é essencial para a vida do sujeito em qualquer período da vida.

Os alunos que nasceram nesta época de muita inovação, tem mais facilidade com as máquinas, tem mais acesso e, assim, aprendem mais rápido a manusear os recursos tecnológicos, tendo grandes habilidades que, na maioria das vezes, o professor não tem. Sabemos que as tecnologias tem grandes informações, principalmente a comunicação entre os jovens em sociedade, a velocidade de informações pode se configurar em conhecimento compartilhado. Aprende-se aqui e ali, em todo tempo.

A tecnologia veio para desafiar as novas formas de ensinar na escola, o professor tem que ter o domínio do conteúdo, mas também saber utilizar as tecnologias para levar aos alunos a desenvolverem competências que a atualidade nos proporciona. Assim, a escola, necessita inovar as práticas pedagógicas e incluir o meio digital para que ocorra um grande avanço tecnológico, facilitando as mudanças das novas gerações de alunos e enfrentar os desafios no processo de aprendizagem.

[...] a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem. A tecnologia reveste-se de um valor relativo e dependente desse processo. Ela tem sua importância apenas como um instrumento significativo para favorecer a aprendizagem de alguém. Não é a tecnologia que vai resolver ou solucionar o problema educacional do Brasil. Poderá colaborar, no entanto, se for usada adequadamente, para o desenvolvimento educacional de nossos estudantes. (MORAN, 2000, p. 139).

Para Moran (2000), a tecnologia colabora com o desenvolvimento, sendo um instrumento que favorece a aprendizagem do aluno, desenvolvendo habilidades e as práticas do nosso dia a dia, juntamente com as experiências, com isso, vamos desenvolvendo o nosso conhecimento e as competências ligadas aos meios tecnológicos, evoluindo o nosso processo de aprendizagem e chegando a finalidade em que queremos, ensino e aprendizagem.

Trabalhar com tecnologia é criar novas formas de aprender, é fazer novas descobertas e facilitar as mudanças na sala de aula. É desafiador para o professor, mas é preciso utilizar os recursos, buscando informações para o desenvolvimento das atividades. O professor tem que saber inovar em sua ação pedagógica, utilizando Tv, Datashow, notebook, celular, e outras formas de usar a tecnologia, motivando os alunos para que eles queiram aprender de forma significativa.

Os desafios se configuram em possibilidades ao mesmo tempo que compreendemos que os alunos, em sua maioria, conhecem todas essas ferramentas e sabem lidar com cada uma delas, cabe aos aprendizes unir o saber digital às necessidades educacionais direcionadas pelo docente. É, e sempre será uma questão atual e, por conseguinte, necessária.

As técnicas de ensinar com o uso dos meios tecnológicos sempre se modificam, assim como as metodologias e as ferramentas utilizadas, assim como a vida que se transforma a cada novo aprendizado, ressignificando o saber e aprimorando o ensino e aprendizagem, Moran (2000), afirma que: “[...] Não se trata mais de privilegiar a técnica de aulas expositivas e recursos audiovisuais, mais convencionais ou mais modernos, que é usada para a transmissão de informações, conhecimentos, experiências ou técnicas [...]” (MORAN, 2000, p. 143). Para o autor, é necessário escolher técnicas de ensinar para os alunos aprenderem e não somente usarem a tecnologia para o desenvolvimento de competências e atitudes nas aulas expositivas.

O professor que utiliza o computador para fazer atividades práticas com os alunos, proporciona um grande avanço, criando condições para o aluno construir seu conhecimento. “Quando o computador transmite informação para o aluno, o computador assume o papel de máquina de ensinar e a abordagem pedagógica é a instrução auxiliada por ele [...]” (VALENTE, 1999, p. 1). Assim, utilizando o computador para transmitir a informação é abordado o exercício e a prática com a máquina.

Com isso, formar professores para que ele construa conhecimentos ligados aos computadores, aprendendo sempre as técnicas computacionais e “[...] entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica [...]” (VALENTE, 1999, p. 12). Igualmente, com tudo o que aprendemos no meio da inovação, é importante integrar a prática pedagógica e superar as barreiras existentes na educação, teclar para uma aprendizagem coletiva dentro das instituições de ensino, auxiliando no processo de mudanças e criando ambientes de aprendizagens.

Quando falamos na formação de professores, lembramos dos saberes que ele possui por meio de suas experiências, de tal modo é necessário citar os saberes experienciais de Tardif, onde ele afirma que: “[...] Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos [...].” (TARDIF, 2011, p. 48-49). Portanto, o professor para adquirir o conhecimento com os computadores não é tão necessário buscar uma formação em uma instituição, mas é a possibilidade de buscar aprender explorando a própria máquina e saiba, em seguida, repassar para os alunos o que ele sabe de novo, da máquina do saber, incentivando o querer aprender todos os dias.

Com a mediação do professor e a interação entre os alunos na escola, sabemos o quanto é importante o diálogo. “[...] Com as novas tecnologias, o diálogo tornar-se-á muito mais freqüente e contínuo, com outra dimensão de espaço e tempo [...].” (MORAN, 2000, p. 169). Assim, o diálogo faz parte da interação em sala de aula para que os educandos possam buscar aprender mais e de forma dinâmica, o diálogo dentro e fora de sala de aula favorece o aprimoramento do saber aprender, do conhecimento. A autora Alarcão (2011), comenta que: “[...] A noção de competência em que acordaram incluía não só os conhecimentos (fatos, métodos, conceitos e princípios), mas capacidades [...].” (ALARCÃO, 2011, p. 19). Nas palavras desta autora percebemos a grande importância de conhecermos as formas e os métodos de ensinar ou mesmo transmitir para o aluno os conhecimentos que adquirimos ao longo das experiências.

É necessário que o aluno passe por degraus de aprendizagens para que ele possa ter o contato com a informação e comunicação das tecnologias existentes em nossa sociedade, e para desenvolvermos essa habilidade temos que ter a capacidade do conhecimento das tecnologias.

Para que os cidadãos possam assumir este papel de autores críticos, situados, têm de desenvolver a grande competência da **compreensão** que assenta na capacidade de escutar, observar e de pensar, mas também na capacidade de utilizar as várias linguagens que permitem ao ser humano estabelecer com os outros e com o mundo mecanismos de interação e de intercompreensão. Hoje temos mais uma linguagem: a linguagem informática. (ALARCÃO, 2011, p. 25, *grifo do autor*).

Segundo a autora Alarcão (2011), a linguagem da informática está presente em nossa sociedade para desenvolver capacidades em que o aluno possa pensar e entender

o mundo de forma dinâmica, e do mesmo modo, o professor como mediador deve continuar aprendendo com essa era da tecnologia para ensinar aos alunos a interagir com os outros, formando também uma escola reflexiva e também construtivista. Ouvir, observar e pensar antes de iniciativas quaisquer é preponderante para o melhor aproveitamento do que se pretende fazer, o caminho para o conhecimento é longo e as habilidades que poderão ser desenvolvidas também, cabe aos aprendizes compreender e fazer uso dos mecanismos da linguagem informática.

O professor faz parte do processo de utilizar a tecnologia no âmbito escolar, envolvendo os alunos diante dos processos pedagógicos que modificam a sua prática. Com isso, a tecnologia provoca uma grande alteração nas práticas escolares de ensino e aprendizagem dos alunos, permitindo a exploração de conteúdos por meio das disciplinas escolares. “Tais tecnologias intelectuais favorecem, assim, novas formas de raciocínio e de conhecimento, em que o uso do computador no aprendizado exercita a criatividade e a capacidade de planejamento.” (ROSADO; FERREIRA, 2015, p. 238). Com as novas formas de ensino para transmitir o conhecimento é necessário sempre um planejamento para que o aluno tenha a capacidade de criar e aprender sobre os meios digitais.

Vivemos em uma sociedade da informação, onde buscamos sempre incluir a tecnologia na sala de aula, tendo a responsabilidade de motivação por meio dos conteúdos a serem estudados. No mundo em que vivemos, temos a chance de encontrar crianças com celulares e computadores, manuseando com bastante facilidade, assim, o professor, na maioria das vezes, tem que buscar esse aprendizado, para conseguir auxiliar o aluno na aprendizagem e ser parte desse processo de revolução da era digital.

De todo modo, sabemos que não teremos uma aprendizagem significativa se não soubermos nos adaptar diante das tecnologias, e que os meios digitais motivam os alunos para que eles possam aprender mais, mas que, uma máquina não substitui um professor, pois ele é o mediador das mudanças que acontecem no mundo e na escola.

O espaço escolar vem à tona formar sujeitos atualizados que acompanham as mudanças que acontecem no mundo inteiro, e o professor tem que se preparar encontrando a metodologia adequada para incluir na sala de aula atividades com pesquisas, utilizando os diversos meios tecnológicos, e enfrentando as dificuldades em suas ações pedagógicas. “[...] A nova era da Sociedade da Informação exige maior rapidez e demanda quantidade de informação, o que nos leva a elaborar outros olhares e a eleger novos interesses. [...]” (SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011, p. 209).

A escola e quem faz parte dela, mediante as mudanças, buscam se adequar e atender as novas tecnologias atuais. É preciso pensar a educação como uma forma de interação com o ser humano, compreendendo o mundo em que vivemos, buscando informações que o mundo produz, transformando os interesses das pessoas em objetivos a serem buscados. Compreender, pois, o ser humano e o mundo em que ele vive, compreender a nossa vida e as nossas necessidades de interação na era digital que aproxima e distancia, que ensina e pode custar o aprender se não for bem direcionado e entendido.

As novas ferramentas pedagógicas são formas de realizar o processo de aprendizagem e compreender o papel na educação, ampliando as oportunidades de ferramentas de aprendizagem, propiciando o conhecimento até chegar o saber do aluno. “[...] o uso de tecnologia tem sido incorporado para que as ações educativas sejam concretizadas [...]” (SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011, p. 212). Assim sendo, percebemos que as ações educativas são necessárias, mas a educação não se concentra apenas nos muros da escola, e sim no ambiente familiar.

É necessário saber incluir as tecnologias no momento certo, uma vez que é algo completo que exige o saber lidar com os computadores e ter bastante criatividade, promovendo um melhor processo de aprendizagem. Não há dúvidas que a tecnologia contribui significativamente para a aprendizagem do sujeito, mas ainda é necessária a mediação do professor sobre a utilização da tecnologia:

Com as tecnologias disponibilizadas, [...] oportuniza, portanto, maior interatividade entre professor e aluno, alunos e alunos, todos e máquina, ampliando, renovando e construindo conhecimentos porque as novas tecnologias comunicacionais permitem ampla liberdade para o usuário fazer as conexões que lhe forem convenientes [...]. (SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011, p. 220).

Contudo, a interatividade entre os que convivem na escola, constrói conhecimentos ligados a liberdade do aprender, comunicando-se com outros sujeitos e interligando os conteúdos ensinados pelos professores. Mas é preciso ter uma grande mudança pedagógica, que para Valente (1999):

As mudanças pedagógicas que podem ser observadas são, atualmente, propiciadas pelo uso da rede Internet. Por intermédio da Internet, os

alunos têm a chance de acessar e explorar diferentes bases de dados e construir páginas para registrar os resultados de projetos ou atividades desenvolvidas. [...]. (VALENTE, 1999, p. 4).

As ações pedagógicas por meio da internet, estabelecem uma exploração do saber fazer e aprender, organizando informações e experiências com o computador na educação. Hoje em dia, o computador faz parte do material escolar, é utilizado praticamente todos os dias por diversos alunos para fazer as diversas atividades diárias e ter grande comunicação entre os alunos, professores e demais envolvidos no processo crescente da era da informática, era do saber a passos largos e inovadores, desenvolvendo o conhecimento sobre a tecnologia e o uso da informática, tecendo novos saberes a cada dia, cada página lida e compartilhada.

4 CONCLUSÃO

A tecnologia no âmbito escolar veio proporcionar uma ampla comunicação e interação entre professores e alunos, a fim de sensibilizar e mostrar como fazer o uso das tecnologias dentro e fora da sala de aula, multiplicando os conhecimentos transmitidos pelo professor na sala de aula e para além dela.

De acordo com a aprendizagem do aluno e professor e as experiências ao longo da nossa vida e formação, é preponderante perceber que a tecnologia no âmbito escolar proporciona informação e comunicação entre as pessoas, bem como um melhor processo de aprendizagem, onde o professor também busca aprender para poder ensinar e buscar novas formas e ações pedagógicas para interligar os conteúdos educacionais às tecnologias.

Diante do exposto, é necessário, pois, e importante o professor, como mediador, ter conhecimento sobre o que acontece no mundo e nos meios tecnológicos, disponibilizando recursos que oferecem oportunidades de aprendizagem aos alunos e contribuir para um melhor aprendizado na sala de aula, compreendendo a prática pedagógica vigente como possibilidade interativa para o ensinar.

Portanto, tecer novos olhares sobre as tecnologias no âmbito escolar é entender

a importância de saber e conhecer os meios da era digital para utilizarmos na escola e na sociedade, na educação formal, não formal e informal, onde o sujeito constrói e aprende no meio em que vive, despontando a realidade social, compreendendo, enfim, que construir meios essenciais para a aprendizagem é muito significativo para o ensinar e aprender em uma sociedade cheia de informações. É preciso tecer para melhor aprender e fazer aprender a tecnologia que envolve nossa vida e se transforma a cada novo encontro.

REFERÊNCIAS

DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Sousa. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; FERREIRA, Giselle Martins dos Santos. (orgs.). **Educação e tecnologia: parcerias volume 4** [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Editora Universidade Estácio de Sá, 2015.

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena da M. C. da S. C., CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (orgs.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

VALENTE, José. (org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/Nied, 1999.

TRANSITIVIDADE E REGÊNCIA VERBAIS: ENTRE A TRADIÇÃO E O DESCRITIVISMO

SANTOS, Sizanete da Silva

Universidade Federal de Campina Grande, Uiraúna, PB, Brasil.

E-mail: sizanete001@gmail.com.

COELHO, Raimunda de Fátima Neves

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: raimunda.neves6@gmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Língua Portuguesa apresenta estruturas sintáticas formadas por sintagmas (partes menores da oração, formadas por uma ou mais palavras), que estruturam as orações. Cada sintagma possui uma função dentro da oração, podendo ser, entre tantos, um sujeito, um predicado ou um objeto direto ou indireto. Cada função é caracterizada por um comportamento diferente: o sujeito mantém relação de concordância com o núcleo do predicado, o predicado é composto por um ou mais verbos; um deles desempenha a função de núcleo do predicado (NdP) e o objeto não mantém relação de concordância com o verbo, mas completa a estrutura da oração. O comportamento de cada uma das funções é definido por diferentes traços, que dizem quando um constituinte vai ocupar determinada posição na oração, quando e como vai concordar com outros elementos oracionais e se pode ou não ser retomado ou anteposto, por exemplo.

A partir disso, podemos perceber que os estudos linguísticos nem sempre estão de acordo no que diz respeito ao estudo da gramática, pois há teóricos que se baseiam no tradicionalismo, com uma preocupação maior na classificação dos elementos gramaticais e há estudos que procuram não apenas classificar, mas descrever e analisar os aspectos presentes na língua, levando em consideração as várias possibilidades lingüís-

ticas. É pensando nisso que pretendemos trabalhar com o fenômeno da transitividade e da regência, fazendo uma comparação entre a visão tradicional e a descritiva. Não buscamos desprezar nenhuma das visões, concluindo que uma é a certa e outra a errada; o que queremos é mostrar quais são os pontos que se aproximam e os que se afastam.

Nesse sentido, temos como principal objetivo comparar o estabelecimento das regras referentes ao estudo da transitividade e da regência. Para isso, utilizamos como aporte teórico os estudos de Perini (2002), que trabalha com a descrição da estrutura sintática e léxica do português, numa perspectiva descritiva, e Cunha (2010), que aborda estes aspectos sob uma ótica tradicional. Do ponto de vista teórico-metodológico, esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, numa dimensão comparativa-explicativa, fazendo uso de fichamentos e resumos do tema em questão.

Este trabalho é importante para que possamos perceber que a tradição deixa lacunas na compreensão de certos aspectos gramaticais, como os que aqui são analisados, mas ela não deve simplesmente ser rejeitada ao surgirem novos estudos, pois estes aparecem a partir das lacunas deixadas por ela. Foi a partir das reflexões da visão tradicional acerca da temática aqui investigada que pudemos ter condições de levantar questionamentos a respeito do tema tratado nesta pesquisa. O estudo deste aspecto evolutivo da análise linguística pode ser um auxílio para os professores das áreas de Letras e Pedagogia (e professores em formação), proporcionando a compreensão do funcionamento da língua neste viés. Além disso, permite aos estudantes da educação básica o entendimento de que a língua não é estática, mas dinâmica, oferecendo diversas possibilidades de uso quanto ao estudo da transitividade e regência verbais. Esta pesquisa possibilita, também, que pesquisas futuras sejam realizadas para aprofundamento do tema em questão. Com isso, partimos de uma análise comparativa de mecanismos linguísticos relevantes para o conhecimento referente à linguagem verbal humana.

Do ponto de vista teórico-metodológico, esta é uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica, numa dimensão comparativa-explicativa, pois buscamos analisar, comparar e interpretar dados de obras já publicadas, como artigos e livros, fazendo uso de instrumentos como fichamentos e resumos do tema em questão.

Primeiro, vamos tratar do fenômeno da transitividade e regência na visão tradicional, entendendo a definição de verbo e como ele se relaciona com seus complementos, de acordo com Cunha (2010); depois vamos definir o que é e como ocorre esse fenômeno na gramática descritiva, usando como base os estudos de Perini (2002) e, por

último, vamos estabelecer relações entre as duas vertentes, apontando as convergências e divergências.

2 TRANSITIVIDADE E REGÊNCIA NA VISÃO TRADICIONAL

Cunha (2010) não trabalha especificamente com a transitividade e com a regência, mas na parte em que trabalha a oração e seus termos, ele traz um estudo sobre os verbos transitivos e intransitivos. No capítulo que trata sobre o verbo e suas classificações, são apresentadas a concordância verbal e a regência. A concordância nominal é apresentada na parte que fala sobre adjetivo.

Já que a transitividade e a regência estão diretamente ligadas ao estudo do verbo, trazemos aqui a definição do mesmo, segundo o conceito apresentado por Cunha (2010), para que entendamos como a tradição considera estes fenômenos da língua. O **verbo** “é uma palavra de forma variável que exprime *o que se passa*, ou seja, um acontecimento representado no tempo. Na oração, exerce a função obrigatória de **predicado**.” (CUNHA, op. cit., p. 220, grifo do autor).

A partir dessa definição, Cunha (2010) apresenta o verbo como uma palavra que se flexiona, possui um significado relacionado ao tempo e tem uma função na oração, que é a de predicado. O autor afirma que predicado é tudo o que se diz do sujeito, podendo ser nominal, quando apresentar um verbo de ligação e um predicativo, ou verbal, quando contém como núcleo um verbo significativo (que traz uma nova ideia ao sujeito). O verbo significativo pode ser intransitivo ou transitivo. Um verbo é intransitivo, segundo o autor, quando toda a ação está contida no mesmo verbo, sem precisar de acréscimo para completar o significado. É transitivo quando exige uma palavra que lhe complete o sentido. Quando essa palavra não tem o auxílio de uma preposição, a ligação entre ela e o verbo é feita de forma direta; com a presença da preposição, essa conexão é considerada como indireta. Por isso os verbos são chamados de transitivos diretos ou indiretos, ou os dois ao mesmo tempo (verbo transitivo direto e indireto). (CUNHA, op. cit., p. 82-93).

As palavras que completam o sentido dos verbos numa oração são chamadas de complementos verbais. Estes dividem-se em objeto direto, objeto indireto, predicativo do objeto e agente da passiva. Já definimos que esses objetos apresentam a ausência (quando não for um objeto direto preposicionado, como a gramática tradicional também

aborda) ou a presença de uma preposição, respectivamente. O predicativo do objeto é caracterizado como um elemento que se refere diretamente ao objeto. O agente da passiva é o complemento que indica o ser que pratica a ação sofrida pelo sujeito. (CUNHA, op. cit., p. 98).

É nesse contexto que entendemos o fenômeno da regência, que se caracteriza pela relação de dependência entre duas palavras, na qual uma é o complemento da outra. Para Cunha (2010), a palavra que depende de um complemento é regida e o termo a que ela se subordina é regente. Essa relação acontece pela ordem dos termos na oração, pela presença das preposições, que ligam as palavras, e pelo auxílio das conjunções subordinativas, no caso de um período composto. (CUNHA, op. cit., p. 299).

Cunha (2010) afirma que regência verbal é “a ligação do verbo com o seu complemento”. Essa ligação se dá de forma direta ou indireta, como vimos anteriormente, com a presença ou não de uma preposição. Nesse sentido, o verbo é o termo regente e o seu complemento é o termo regido, pois depende do primeiro para ter sentido completo na oração. O autor ainda afirma que um verbo pode apresentar mais de uma regência, já que o mesmo pode trazer mais de um significado. (CUNHA, op. cit., p. 300).

Quanto ao estabelecimento das relações de regência numa oração, o autor afirma que, apesar dessa relação ser identificada pela presença de preposições, não é qualquer uma ou todas elas que exercem esse papel, mas só as que vierem ligadas a verbos ou a um nome:

Somente as preposições que ligam complementos a um verbo (**objeto indireto**) ou a um nome (**complemento nominal**) estabelecem relações de regência. Por isso, convém distingui-las, com clareza, das que encabeçam **adjuntos adverbiais** ou **adjuntos adnominais**. (CUNHA, op. cit., p. 300, grifo do autor).

O autor ainda diz que há casos em que os substantivos e alguns adjetivos também podem ser regentes, como no exemplo: “*Obedecer* ao chefe”, “*Obediência* ao chefe” e “*Obediente* ao chefe”. Na primeira oração, temos um verbo sendo o termo regente; na segunda, um substantivo sendo o regente e na terceira, um adjetivo. Observamos que, por mais que as classes mudem, há uma equivalência entre as palavras, pois “obedecer”, “obediência” e “obediente” permanecem na mesma linha de sentido, mesmo que

tenham significados diferentes no contexto em que estão inseridas.

Dessa forma, entendemos que a regência, dentro da visão tradicional, é o que determina que tipo de complemento o verbo exige (e em alguns casos, o substantivo e o adjetivo) ou recusa, num contexto específico, pois há verbos que num contexto podem ser transitivos diretos e em outro transitivos indiretos.

Passemos agora à definição de transitividade e regência para a gramática descritiva, segundo Perini (2002) e a seguir analisemos os pontos de semelhança e diferença entre as definições.

3 TRANSITIVIDADE E REGÊNCIA NA VISÃO DESCRITIVA

De acordo com a visão da gramática descritiva de Perini (2002), o verbo é uma palavra que está presente em todas as orações, até porque, sem ele, não existe oração, mas uma frase. Segundo o autor, essa palavra desempenha a função única de núcleo do predicado, exceto os verbos de ligação, aos quais ele dá o nome de cópula, desempenhando a função de um auxiliar do núcleo do predicado. Cada oração tem apenas um núcleo do predicado, mesmo que apresente dois verbos, já que um pode ser o auxiliar, como vimos.

Perini (2002) afirma que a regência é um aspecto da organização sintática das orações, já que estas fazem parte de estruturas compostas por constituintes que possuem uma função sintática dentro da oração a que pertencem. Essas funções apresentam comportamentos diferentes e são definidas por meio de traços (características) também distintos. Assim, um sujeito é sujeito porque apresenta relação de concordância com o verbo; o objeto é objeto porque não apresenta relação de concordância com o verbo, mas pode vir no início da oração e pode ser retomado por um questionamento, entre outras funções que veremos detalhadamente mais adiante.

A regência, como já adiantamos, é um aspecto pertencente à organização dos constituintes numa oração, o qual estipula alguns traços quanto a estrutura em que ocorrem. O fato de um complemento vir antecedido por uma preposição (constituindo um adjunto circunstancial na oração e não um objeto indireto, segundo a visão desse autor), é definido pelo verbo, pois uma preposição se torna presente na oração se o verbo

precisar dela. Nesse caso, o verbo é o que rege (exige a presença da preposição ou sua forma), sendo, assim, o termo regente. A preposição (ou conjunção), juntamente com o complemento, é o termo regido.

Na visão de Perini (2002), há verbos que fazem exigências quanto à presença de termos na oração e outros que recusam esses termos. Por exemplo: o verbo *fazer* exige a presença de objeto direto, enquanto que o verbo *nascer* nunca admite a presença desse termo:

- [Ela] [fez] [um café.]

Sujeito (Suj.) NdP Objeto direto (OD)

- [O menino] [nasceu] **um nascimento tranquilo*.*

Suj. NdP Esse verbo não admite OD.

Nesses exemplos, observamos que o primeiro verbo exige um complemento que seja um objeto direto (quem faz, faz alguma coisa); o segundo verbo, no entanto, recusa esse complemento, porque seu uso acarretaria numa construção inaceitável na língua.

Há, porém, alguns verbos que aceitam livremente a presença ou ausência de alguns termos, tais como o objeto direto. Esses verbos, de acordo com um estudo realizado por Barros (1992;1993) apud Perini (2002) são a maioria, se relacionados com os que exigem ou recusam termos em seu complemento. Enquanto que os verbos que exigem objeto direto [Ex-OD] correspondem a 31,5% e os que recusam [Rec-OD] a 9,6%, os que são marcados pela aceitação livre [L-OD] equivalem a 58,9%.

Perini (2002) acrescenta que, além de os verbos fazerem exigências quanto a termos que podem aparecer como complementos, eles também podem fazer exigências no que diz respeito à forma das orações que lhes são subordinadas, tanto no modo do verbo dessa oração, quanto no tipo da oração. Observemos os exemplos que se seguem:

- [O presidente] [determinou] [*que todos silenciassem.*]

Suj.

NdP

Oração subordinada

- *O presidente determinou *que todos silenciam/silenciaram.*
- *O presidente determinou todos *silenciarem.*

Nos casos acima, temos verbos no subjuntivo, indicativo e infinitivo pessoal, respectivamente, os quais são objetos diretos de *determinou*, introduzidos pelo elemento *que* (primeira e segunda oração). Só o primeiro caso pode ser aceito, já que encontramos problemas na construção dos outros casos. Assim, o verbo determinar, quando estiver no passado, admite uma oração com verbo no subjuntivo, introduzida por *que*. Isso nos permite perceber que o verbo pode estabelecer traços referentes também ao modo em que os verbos de sua oração subordinada aparecem e qual elemento virá introduzindo essa oração, se uma preposição ou mesmo uma conjunção, como nos casos descritos.

O autor ainda acrescenta que o fenômeno da regência não se limita aos verbos, mas pode se estender também aos advérbios, fazendo exigências quanto ao modo da oração em que ocorrem, segundo sua posição nela. A condição é que o verbo apareça depois do advérbio: “Eu *talvez vá* à João Pessoa próximo ano”. (PERINI, op. cit., p. 161).

Quanto à transitividade, Perini (2002) propõe que, ao invés de dizer se um verbo é transitivo ou não, disséssemos que é transitivo quando ocorre com algum complemento e intransitivo quando ocorre sem um complemento, pois, assim, passamos a considerar que existem verbos transitivos que ocorrem sem um elemento complementador e intransitivos que ocorrem com ele. É preciso observarmos a livre ocorrência e não apenas a presença ou não de complementos a um verbo.

Essas categorias nos mostram que Perini (2002) considera o fenômeno da transitividade e regência essencial para o estudo da língua, por isso ele leva em conta não só os verbos que exigem ou que recusam certos elementos em seus complementos, mas também os verbos que aceitam esses elementos livremente (esses, na verdade, são a maioria na língua), podendo ou não ocorrer na oração.

Vamos, agora, compreender quais os pontos em que a visão de Perini (2002) se assemelha ou difere da visão tradicional de Cunha (2010), considerando cada uma delas como importante para o estudo dos fenômenos da língua, sobretudo o que estamos abordando neste trabalho.

4 PONTOS QUE CONVERGEM E DIVERGEM NAS DEFINIÇÕES

A partir das considerações realizadas, percebemos que Perini (2002) aborda muitas das reflexões feitas pela gramática tradicional, mas não se detém a ela, ampliando esse estudo e acrescentando algumas observações quanto às muitas possibilidades que a língua oferece.

Para a gramática normativa, os verbos exigem ou recusam a presença de preposições antes do complemento; o verbo rege esse complemento, exigindo sua presença ou sua forma, por isso é regente; o complemento, junto da preposição, é o termo regido. A gramática descritiva, por sua vez, leva em conta a existência de verbos que podem ocorrer com ou sem complemento, acompanhado ou não de preposição.

Cunha (2010) e Perini (2002) tratam desse evento relacionado ao verbo, que é o de exigir e recusar, porém, o segundo autor acrescenta que os complementos dos verbos podem ocorrer livremente, pois há casos em que os verbos realmente exigem ou recusam certos complementos, mas há outros em que estes são opcionais.

Na visão de Cunha (2010), são as preposições que estabelecem relação de regência, enquanto que para Perini (2002) são os verbos que estipulam os traços de seus complementos. Na transitividade, a exigência do termo regente não se limita à presença de algum complemento. O termo regente também pode estipular certos traços da forma desse complemento: não é simplesmente dizer que o verbo *gostar* exige a presença da preposição *de* e pronto, mas observar os traços presentes no complemento. Assim, o complemento de *gostar* vem com a preposição *de*.

Tradicionalmente, existem cinco tipos de verbos: transitivos diretos, transitivos indiretos, transitivos diretos e indiretos, intransitivos e verbos de ligação. Os transitivos diretos, como vimos, são os que precisam de complemento com preposição. Os indiretos apresentam complemento com preposição. Os diretos e indiretos apresentam complemento sem preposição e com ela, respectivamente. Os intransitivos são os que não precisam de complemento, pois já tem um sentido completo.

Na gramática descritiva as duas classes tradicionais de verbos (transitivos e intransitivos) se desdobram em três classes: os que recusam objeto direto, os que exigem e os que o aceitam livremente.

O autor lista os verbos em algumas matrizes (ao todo, onze), as quais dão conta de descrever todos os verbos da língua, exceto o verbo *haver*, pois o autor não trabalha com ele detalhadamente. As matrizes também descrevem a transitividade segundo as noções de exigência [Ex-OD], recusa [Rec-OD] e aceitação livre [L-OD] do objeto direto ou de outras funções.

Na gramática tradicional, as funções mais importantes exigidas pelos verbos transitivos são o objeto direto, o objeto indireto e o predicativo do sujeito (exigido pelo verbo de ligação). Para a gramática descritiva as funções relevantes são o objeto direto, o adjunto circunstancial (inclui o ‘objeto indireto’ e outros), o complemento do predicado (aproxima-se do ‘predicativo do sujeito’) e o predicativo (que corresponde ao ‘predicativo do objeto’). Perini (2002) afirma que as funções relevantes são as exigidas ou recusadas pelos verbos e não as que são aceitas livremente, pois não os caracterizam, já que são possibilidades. Por exemplo: o adjunto oracional é uma função livremente aceita por qualquer verbo; é sempre possível colocá-lo em qualquer verbo de uma oração. Se essa função é aceita por qualquer verbo da língua, não é preciso citá-lo como uma função relevante para estabelecimento da transitividade. Já o objeto direto seria relevante, pois alguns verbos o exigem, outros recusam e outros o aceitam opcionalmente. Desse modo, Perini (2002) reconhece que esse novo sistema de descrição dos fatos linguísticos é mais complexo, pois:

[...] Temos quatro funções relevantes (objeto direto, adjunto circunstancial, complemento do predicado e predicativo) e, para cada uma delas, três possibilidades (Ex, Rec, L), o que nos dá dezenas de maneiras possíveis de exprimir a transitividade de um verbo – em contraste com as cinco maneiras tradicionais. [...] A nova análise deve ser defendida em termos de sua capacidade superior de representar os fatos da língua. (PERINI, op., cit., p. 167).

Outra questão que precisa ser citada é o da noção de transitividade do ponto de vista sintático e semântico. A gramática tradicional de Cunha (2010) apresenta a ideia de transitividade levando em conta a semântica dos verbos. Sobre isso o autor afirma: “em geral, as palavras de uma oração são interdependentes, isto é, relacionam-se entre si para formar um todo significativo”. (CUNHA, op. cit., p. 299).

Isso significa que o verbo exige um complemento para completar seu significado dentro da oração. Podemos perceber que os verbos intransitivos, segundo esse autor,

são aqueles que têm uma ideia completa e os transitivos “exigem sempre acompanhamento de uma palavra de valor substantivo (**objeto direto** ou **indireto**) para integrar-lhes o sentido”. (CUNHA, op. cit., p. 299, grifo do autor).

A concepção de transitividade de Cunha (2010) é semântica, enquanto que a de Perini (2002) é sintática, como ele mesmo afirma:

A concepção de transitividade aqui adotada é puramente sintática: lança mão das funções sintáticas ‘objeto direto’, ‘adjunto circunstancial’, ‘complemento do predicado’ e ‘predicativo’ [...], e marca cada verbo sem referir-se a traços de seu significado. No entanto, isso não significa correlato semântico algum; pode-se argumentar que, se *comer* admite objeto direto, isso é derivado do fato de que exprime uma ação que envolve um paciente (uma ‘coisa comida’) [...]. (PERINI, op., cit., p. 168-169, grifo do autor).

Perini (2002) sustenta sua posição explicando que há verbos que têm uma semântica semelhante, mas que diferem na transitividade. Por isso, ele evidencia a importância de se separar o aspecto semântico do formal numa descrição, pois, mesmo que ambos sejam indispensáveis, não se confundem em momento algum.

Apesar de Perini (2002) considerar seu estudo de natureza sintática, ele não despreza a semântica dos verbos, e explica que, nos casos de exigência e recusa, o fenômeno da transitividade, levando em conta o aspecto sintático, é suficiente para explicar a ocorrência de complementos, mas os casos de ocorrência livre não, pois não há como prever se o verbo aparecerá com ou sem objeto direto. A previsão só se torna possível se considerarmos a informação sintática, a informação semântica (em nível de frase) e os conhecimentos da situação comunicativa e do contexto da frase.

5 RESULTADOS

A partir do que expomos aqui, é possível afirmar que a gramática tradicional de Cunha (2010) e a análise descritiva de Perini (2002) apresentam pontos em comum: a divisão dos tipos de verbos é quase a mesma, pois os dois estudos consideram que os verbos podem ser transitivos e vir expressos com algum complemento, com ou sem

preposição. A diferença é que a gramática descritiva de Perini (2002) não trabalha com a noção de objeto indireto, mas chama o complemento verbal introduzido por uma preposição de adjunto circunstancial. Outro ponto em comum é a análise dos verbos quanto às noções de exigência e recusa. Perini (2002) acrescenta a este estudo a noção de aceitação livre, pois alguns verbos podem ocorrer com um complemento ou sem ele.

Cunha (2010) trabalha a definição de transitividade segundo sua natureza semântica, afirmando que o complemento de um verbo transitivo, numa oração, completa o sentido desse verbo, pois ele só, não apresenta significação completa. Perini (2002) não descarta o caráter semântico do verbo, mas descreve-o do ponto de vista sintático, pois, como ele afirma, é preciso separar essas duas naturezas e não trabalhar um verbo apenas no contexto da frase, pois ele pode ser usado em outros contextos, por isso, é necessário trazer uma análise mais geral, que tente contemplar a maioria dos verbos. O autor faz isso: traz uma lista com onze verbos, a qual ele chama de “matrizes da transitividade”, mostrando as principais características dos verbos que ocorrem segundo as orações ditas acima.

Dessa forma, Cunha (2010) trabalha com três principais funções: objeto direto, objeto indireto e predicativo do sujeito. As noções trabalhadas são as de exigência e recusa do verbo quanto ao uso ou não de complementos. Perini (2002), por sua vez, apresenta quatro funções e três possibilidades. As funções são o objeto direto, o adjunto circunstancial, o complemento do predicado e o predicativo. As possibilidades dessas funções ocorrerem na oração como complemento são a sua exigência, recusa ou aceitação livre (Ex; Rec; L).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo nos possibilitou refletir um pouco sobre dois dos fenômenos da língua: a transitividade e a regência, estudados no ponto de vista das gramáticas tradicional e descritiva. Entendemos que as duas visões são importantes, pois um estudo parte das lacunas deixadas pelo outro e não como uma ideia completamente nova. O estudo de Perini (2002) considera muitos aspectos da tradição; o que ele faz é ampliar esses aspectos de forma que os fatos linguísticos e as possibilidades de realização são também considerados.

Dessa forma, compreendemos que este trabalho pode ajudar a entender como nossa língua funciona, observando não só os aspectos semânticos, mas também os sintáticos, pois os verbos podem ser usados em vários contextos e não apenas em um, daí a necessidade de mostrar conceitos mais gerais.

A conceituação descritiva aqui apresentada não tem a finalidade de desprezar o estudo tradicional, mas acrescentar a ele outros aspectos da língua também relevantes. Sendo assim, esperamos que as noções de transitividade e de regência verbais tenham ficado claras e que possamos entender que nem sempre as lacunas serão preenchidas, mas podem ser analisadas, possibilitando novas visões que possam trazer contribuições importantes.

REFERÊNCIAS

BRITO, Kleber Gomes de; AGRA, Marcos Wagner da Costa. **Transitividade e regência verbal**: tradição e inovação. 2008. Monografia (Curso de Especialização em Língua Portuguesa) – Campina Grande, Editora Realize/Realize, 2008 – ISBN 978-85-61702-03-8. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/artigos/transetividade_reg_verba.pdf. Acesso em: 27 nov. 2019.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo, Scipione. 1998.

CUNHA, Cunha (org.). **Gramática do português contemporâneo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lexicon; Porto Alegre, RS: L&PM, 2010.

PERINI, Mário Alberto. Transitividade, regência e concordância. *In*: PERINI, Mário Alberto. **Gramática descritiva do português**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2002, p. 159-206.

O USO DA CALCULADORA: A NECESSIDADE DE REFLETIR SOBRE O USO DA CALCULADORA NO ENSINO DO EIXO DE NÚMEROS E OPERAÇÕES NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

ABRANTES, Andréa Carla de

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: andreacarla20167@gmail.com

JESUS, Luzanira Maria de

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: luzaniramj@gmail.com

BORBA, Valéria Maria Lima

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: valbo66@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A inserção das tecnologias de informação e comunicação-TICS no processo de ensino tem tomado uma ampla proporção após o advento da modernidade. Porém, o conhecimento da população sobre o que são as TICS resume-se aos meios tecnológicos de comunicação, isso porque quando nos referimos a utilização de tecnologias de informação e comunicação na escola, logo nos reportamos a celulares, computadores, tablet, enfim, a infinidade de tecnologias existentes, mas acabamos por esquecer que existem outros recursos bem mais próximos dos cidadãos e mais acessível, como a calculadora. A resposta para a falta de visibilidade no caso da calculadora, como recurso de ensino e aprendizagem, é o fato de pensarmos que a mesma não dispõe de potencial para possibilitar a aprendizagem matemática.

Entretanto, estudos e pesquisas de autores como, Selva e Borba (2010), Van de Walle (2009), Ponte (2008) apontam para a necessidade da inserção de atividades escolares que envolva a utilização da calculadora na construção do significado em Matemática.

De acordo com Selva e Borba (2010), o tempo presente e a modernização do acesso ao conhecimento, exige que visões equivocadas com relação as ferramentas tecnológicas precisam ser desconstruídas para que possam ser aproveitadas as oportunidades que estes recursos promovem para o desenvolvimento do conhecimento matemático no educando.

Para tanto, é necessário que o educador busque saberes de como a calculadora pode auxiliar no seu trabalho pedagógico e assim, incorporá-la no ensino matemático. Essa postura do educador, é de suma importância, a investigação do saber para efetivar o fazer, pois na medida em que adquire conhecimentos de como utilizar uma ferramenta no caso a calculadora, este tem maiores possibilidades de alcançar êxito dos alunos sobre a aprendizagem da Matemática e também desconstruir visões antagônicas seja sobre o uso da calculadora, quanto de qualquer outra ferramenta. Nesta perspectiva, a inclusão da calculadora no ensino acontecerá de forma consciente na concepção do docente que pesquisa novos saberes para aprimorar sua prática.

Portanto, é válido considerar as contribuições da calculadora para o processo de aprendizagem matemática. Acreditar nas melhorias que esse recurso pode promover para o trabalho pedagógico e para a aprendizagem. Uma vez que, com o avanço das tecnologias, o acesso as informações de forma imediata têm provocado rápidas transformações na sociedade. Nessa conjuntura, a escola tem um grande desafio, tornar as tecnologias aliadas do processo de ensino e mediadoras da aprendizagem.

Desse modo, a inserção de novas tecnologias de informação, como a calculadora na sala de aula, deve ser constante, por se tratar de um recurso que contribui para o desenvolvimento de novas estratégias para o ensino da Matemática. Já que, a utilização desses elementos em sala de aula favorece a aproximação do professor com a realidade extraclasse do estudante, de modo que o educador possa perceber a presença e a facilidade de acesso as ferramentas de resoluções de problemas que os educandos têm fora da escola. Mas, é importante que os educadores analisem a forma como irão trabalhar, com a calculadora em sala para que esta, possa auxiliar nas atividades e apresentar resultados significativos para a compreensão dos conteúdos matemáticos dos educandos.

Sobre o uso da calculadora no cotidiano escolar, D'Ambrósio (1990) ressalta a

importância da existência de calculadoras e computadores nos espaços escolares, sobretudo nas escolas das classes populares da sociedade. Tendo em vista, as condições sociais dos estudantes destas classes, a iniciativa das escolas no acesso dos educandos a estas tecnologias permite o conhecimento e a manipulação das ferramentas presentes no mercado de trabalho, em que os aprendizes futuramente estarão inseridos.

Nesta perspectiva, a escola tem um papel fundamental, cabendo a esta desenvolver um ensino contextualizado com a realidade, ou seja, aproximar as tecnologias do espaço de sala de aula e preparar os educandos para viver no mundo moderno. Sendo assim, é interessante que desde cedo as instituições de ensino abordem metodologias de ensino com uso de meios tecnológicos para que os sujeitos possam construir-se capazes de atender as demandas do mercado de trabalho, desenvolver autonomia e habilidades para manusear os aparelhos tecnológicos.

O uso das tecnologias da informação em sala de aula é tão pertinente, que pode favorecer a aprendizagem de vários conteúdos matemáticos. Torrente (2008), ressalta que nas atividades realizadas em sala de aula, muitos alunos não conseguem chegar a respostas corretas pelo fato de não terem aprendidos nas séries anteriores e assim, cometem erros de cálculos simples. Sendo assim, o professor quando permite o uso da calculadora, está permitindo também, que os alunos possam aprender o que não conseguiram anteriormente de forma contextualizada, pois poderá levar o que aprendeu para a vida. Com isso, o ensino se torna mais interessante e proveitoso para o educador e para o educando.

A escolha do tema sobre o uso da calculadora no ensino de matemática deu-se em decorrência das poucas lembranças que temos sobre ter utilizado a ferramenta nas aulas de Matemáticas enquanto estudantes, e pela a busca de verificar como a calculadora pode auxiliar no processo de ensino dos conteúdos matemáticos e se as práticas dos professores na atualidade trabalham com a inserção da calculadora no ensino da matemática no 3º ano do ensino fundamental.

Através desse trabalho objetivamos refletir sobre a contribuição da calculadora no ensino de matemática e assim, possibilitar o reconhecimento da mesma como uma ferramenta pedagógica para o ensino da matemática. Também objetivamos desconstruir visões equivocadas sobre o uso da calculadora em sala de aula.

2. A CALCULADORA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A calculadora é um instrumento muito utilizado na resolução de problemas no cotidiano social, ela permite que os resultados de cálculos sejam realizados com mais rapidez, pelo o fato de se apresentar como uma ferramenta de registro de operações, porém, no cotidiano escolar a mesma não é vista com essa mesma compreensão.

A calculadora enfrenta resistência de alguns pais e professores quanto o seu papel como recurso didático, devido o preconceito quanto a sua utilização no processo de ensino, pois existe a ideia de que o uso da calculadora provoca o atraso do raciocínio do educando e inibe a capacidade dos alunos aprenderem a fazer contas, fazendo com que eles se tornem dependentes da máquina.

Assim, atrelados a essas e outras inverdades muitos professores se limitam a realizar o ensino de Matemática a partir do livro didático e outros recursos como tabuadas, cálculos, menos a calculadora, pois os pressupostos que carregam, não permitem a inclusão do uso da calculadora e outras ferramentas em suas práticas. O receio de alguns professores com relação ao uso da calculadora nas aulas, parte também da falta de conhecimento de como a máquina pode auxiliar no ensino.

Nesse sentido, a falta de conhecimento acerca do auxílio que a calculadora promove no processo de ensino da Matemática, contribui para que alguns professores ignorem o uso da mesma, ao invés de buscar estratégias para utilizá-la inserindo-a no cotidiano das aulas, porém, esse comportamento prejudica o aluno que deixa de conhecer novas formas de aprendizagem. Aprendizagem essa tão presente no seu dia a dia. Segundo MEDEIROS (2005), o uso da calculadora precisa ser incorporado nas aulas de Matemática, tendo em vista que, não há sentido em proibir o uso da ferramenta nas aulas sem considerar a sua utilidade para o aluno e para o ensino.

Portanto, o planejamento das atividades com o uso da calculadora será fundamental para que os alunos possam desenvolver suas habilidades, conhecer e aprender a utilizar o instrumento e assim, usufruir de um ensino significativo para a vida. Sobre o uso da calculadora em sala de aula, OLIVEIRA (1999) aponta que:

O uso da calculadora em sala de aula de Matemática é um dos meios que o professor de Matemática pode se utilizar para criar situações que levem a ele e seus alunos a refletir sobre a construção do conhecimento matemático e a socialização do saber, transformando a sala de aula em um ambiente propício à discussão, troca de experiências e de elaboração de estratégias para se construir uma nova sociedade brasileira. (p.144)

Neste sentido, a calculadora constitui-se como uma ferramenta que proporciona a reflexão tanto do educador, quanto do educando sobre os conhecimentos matemáticos em construção. Em vista disso, pode-se perceber como o uso da calculadora de forma consciente pode possibilitar uma melhor compreensão do saber matemático e da socialização desse saber. Pois, o uso da calculadora quando realizado de maneira refletida, amplia a capacidade de

significação dos conteúdos trabalhados e a transformação não só do ensino, mas também da sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também reconhecem a contribuição do uso da calculadora na construção do conhecimento matemático e ressalta que a calculadora é:

Um instrumento que pode de imediato, contribuir para a melhoria do ensino da matemática. A justificativa para essa visão é o fato de que ela pode ser usada como instrumento motivador na realização de tarefas exploratórias e de investigação, além de levar o aluno a perceber a importância do uso dos meios tecnológicos disponíveis na sociedade contemporânea. (BRASIL, 1998, p. 45)

Nesta perspectiva a calculadora é compreendida como um instrumento que contribui para a melhoria do ensino da matemática, na medida em que promove motivação tanto para o aluno, quanto para o professor. No aluno desenvolve o espírito investigativo e a autonomia na resolução de tarefas e no professor, o auxílio no processo de ensino da resolução de cálculos e a satisfação com vista a aprendizagem e envolvimento dos educandos nas atividades. Além de desenvolver um ensino contextualizado com a atualidade e fazer com que os estudantes percebam a importância dos meios tecnológicos para suas vivências.

Contudo, o uso da calculadora precisa acontecer de maneira refletida para que ela possa garantir bons resultados ao ensino. Portanto, antes de decidir fazer uso da calculadora na sala de aula, é necessário que o professor reflita sobre as implicações que tal mudança pode causar no ensino. Não basta apenas o professor incorporar o uso da calculadora em sua prática porque é um instrumento moderno, é fundamental a reflexão por parte do docente, segundo Silva (1989 p. 3): “A calculadora se introduzida na aula de Matemática sem qualquer projecto educativo que a sustente será mais um ‘modernismo’ que nada mudará para além de poder criar grande insegurança em professores e alunos.”

A utilização da calculadora sem nenhum planejamento educativo somente para seguimento do modernismo, pode provocar problemas tanto na aquisição da aprendizagem dos alunos, quanto no trabalho do professor. Visto que, é importante que o professor esteja seguro no momento de realização das atividades, por isso, que é necessário que este procure referencial teórico para fundamentar sua prática, antes de adotar mecanismos de auxílio pedagógico.

Portanto, a promoção da aprendizagem em Matemática com o uso da calculadora, depende da visão do professor quanto a utilização da mesma e dos objetivos a serem alcançados. Com isso, é importante que o educador entenda que a ferramenta é um recurso a qual pode lhe auxiliar no ensino e não esperar que a mesma seja a resolução para os problemas do ensino. Ou seja, cabe ao professor primeiro seguir uma postura de educador que tem clareza sobre seus objetivos para que a calculadora se torne aliada e facilitadora do processo de ensino e aprendizagem.

2.1 Concepções sobre o uso da calculadora

Considerando os pressupostos sobre o auxílio da calculadora no ensino de Matemática e tendo em vista as dificuldades que os alunos apresentam na resolução de problemas, cabe ao docente viabilizar a inovação do ensino a partir da utilização deste mecanismo e possibilitar diferentes formas de resolver as operações e despertar a autonomia e a consciência dos estudantes quanto ao uso da mesma. Neste sentido, buscamos refletir o uso deste recurso em diferentes aspectos.

Na solução de problemas, a calculadora irá operar com números difíceis com várias

casas decimais que estão presentes no cotidiano, como por exemplo, preços e medidas. Neste sentido, o professor poderá proporcionar uma quantidade maior de problemas e aumentar o nível de complexidade e expondo sempre o raciocínio. Nessa lógica, DUEA et al (1997,) diz que, com o desimpedimento das calculadoras “[...] não é mais necessário ordenar os problemas, para que os cálculos se adaptem ao nível de desenvolvimento dos alunos.” Isto é, na concepção desses autores, existem vantagem relacionada ao uso da calculadora como auxílio na resolução de problemas, e um exemplo explícito de tal, seria a presença de números que representa dados reais, como por exemplo aqueles que aparecem quando se está querendo o preço unitário de algum item a venda, e outro exemplo, seria no momento de se calcular uma determinada área.

O uso da calculadora pode também ser estimulada nas operações básicas. Nessa perspectiva Selva e Borba (2010) nos atentam para uma exploração bem mais ampla além do teclado da calculadora, isto é, eles propõem a resolução de cálculos na presença de parênteses, chaves e colchetes em algumas expressões numéricas. Comparando que uma resolução na calculadora e no papel pode promover discussão, e possibilitando dessa forma uma lacuna para a introdução do uso das teclas de memória. Portanto, de acordo com o contexto acima nota-se então, que a comparação apontada nos mostra que nem sempre a calculadora está correta, e que dependente das ações dos alunos a obtenção de resultados é nítida.

Selva e Borba (2010, p. 10) ainda nos permitem lembrar que são as diversas situações didáticas bem elaboradas, tendo claro os objetivos, e selecionando bem os procedimentos, que possibilitará explorações conceituais. Neste sentido, fica clara a necessidade de planejamento quanto ao uso da calculadora.

Quanto ao cálculo mental e estimativa, a calculadora pode ser usada para a análise do pensamento. Um exemplo bem claro do uso dessa ferramenta nesse tipo de cálculo, é na calculadora com uma tecla quebrada. Neste sentido, Selva e Borba (2010, p. 57) nos diz que tal atividade “leva os alunos a pensarem sobre relações numéricas, ” isso ocorre porque eles não poderão usar uma das teclas, e dessa forma eles terão que pensar na possibilidade de qual operação que deveria ser realizada caso a calculadora estivesse com todas suas funções funcionando com excelência.

Dentre as contribuições do uso da calculadora Van de Walle (2009) destaca as construções que a calculadora pode desenvolver no educando: as calculadoras colaboram no desenvolvimento de conceitos, na experimentação de exercícios, na resolução de

problemas. Levando em consideração, as possibilidades de aprendizagem construídas com o uso da calculadora, pode-se afirmar que este recurso não impede a aprendizagem, de modo contrário, amplia as formas de aquisição do conhecimento.

Diante o contexto exposto, consideramos que mediante o uso da calculadora, a possibilidade de compreensões matemáticas pode ser entendida com mais facilidade. Desta forma lembramos que o papel do professor como mediador do uso dessa ferramenta é crucial para um melhor desempenho dos alunos na utilização da mesma, isto é, o professor precisa organizar sua prática com clareza quanto ao uso da calculadora. Para tanto, Selva e Borba (2010, p. 46), afirmam que,

É importante ressaltar que a calculadora não resolve por si só o problema, ela não determina a operação, nem como a mesma deve ser digitada no teclado e, nem também, interpreta o resultado obtido. Todas essas tarefas devem ser realizadas pelo aluno, que é o ser pensante na aprendizagem. Tendo em vista obter os objetivos que na qual foi planejado no processo de escolha da metodologia a ser aplicada.

Desta forma, nota-se que a calculadora não inibe o raciocínio do aprendiz, pois este é o ser pensante e autônomo no processo de aquisição dos saberes matemáticos e na resolução de problemas, uma vez que, ele quem digita a operação no teclado e reflete sobre os resultados. Sendo assim, fica explícita o potencial da calculadora como aporte para o ensino de Matemática.

Logo, de fato a calculadora é o instrumento interessante para ser utilizado na resolução de problemas visto que, estimula o educando a ler e interpretar o enunciando da questão, identificar os dados importantes para a resolução, desenvolve sua estratégia para resolver os problemas e compreende qual operação a ser realizada no contexto. Com isso, a calculadora consegue fazer com que o estudante tenha atenção no momento da atividade e, por conseguinte, um maior envolvimento com o conteúdo.

3. METODOLOGIA

O presente artigo tem por objetivo geral refletir sobre as contribuições do uso da

calculadora no processo de ensino da matemática no 3º ano do ensino fundamental e por objetivos específicos desconstruir visões equivocadas sobre o uso da calculadora em sala de aula e possibilitar o reconhecimento da mesma como uma ferramenta pedagógica para o ensino da matemática. A metodologia utilizada para descrever o processo da coleta de dados como reflexão a discussão sobre a temática, além da pesquisa bibliográfica, foi a pesquisa qualitativa. Segundo Godoy (1995) a pesquisa qualitativa permite o contato direto do sujeito com o objeto de pesquisa. Desta forma, esse método promove a aproximação do pesquisador com a situação estudada, tornando de fácil compreensão a realidade dos fenômenos analisados, possibilitando assim, a participação coletiva e a concretização do aprendizado. Sendo assim, por meio destes pressupostos realizamos a pesquisa buscando compreender a realidade do objeto a partir das perspectivas dos sujeitos. Para tanto, foi realizada uma entrevista semiestruturada com duas professoras do 3º ano do ensino fundamental atuante na disciplina de Matemática, de duas escolas da rede pública, sendo uma localizada na cidade de Sousa e a outra de Cajazeiras ambas no Estado da Paraíba.

Para realizar a coleta de dados utilizamos três perguntas destinadas as duas professoras com formação em Pedagogia, escolhidas para a entrevista com o intuito de sabermos o que pensam as mesmas sobre o uso da calculadora em sala de aula como ferramenta da ação pedagógica. As perguntas utilizadas foram:

Qual sua concepção sobre o uso da calculadora nas aulas de Matemática? Por quê? Na sua opinião a calculadora ajuda o aluno na resolução de problemas ou prejudica o raciocínio do educando? Durante sua formação, obteve conhecimento acerca da calculadora como recursos pedagógico no ensino da Matemática?

4. ANÁLISE DE DADOS ACERCA DAS RESPOSTAS DAS PROFESSORAS

Para este estudo, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa com duas professoras de duas cidades distintas do Estado da Paraíba, uma residente em Cajazeira e a outra em Aparecida, atuantes da rede de Educação Básica de ensino, tendo ambas tendo licenciatura em Pedagogia. Para iniciarmos o questionário apresentamos as seguintes perguntas:

Qual sua concepção sobre o uso da calculadora nas aulas de Matemática? Por quê?

Professora A: *Na minha concepção, com o avanço da tecnologia as pessoas têm acesso a informação de forma quase imediata gerando transformações mais rápidas na sociedade. A utilização em sala de aulas desses instrumentos permite que o professor se aproxime da realidade extraclasse do aluno.*

A resposta da professora evidencia seu posicionamento a favor do uso da calculadora nas aulas de Matemática, pois segundo ela, deve-se levar em consideração o contexto de transformação que as tecnologias vêm desenvolvendo na sociedade. Sendo assim, o uso da calculadora em sala promove a inclusão da tecnologia ao ensino e a aproximação do professor as vivências extraclasse dos alunos. De acordo com D’Ambrósio (1986, p.56): “Hoje, todo mundo deveria estar utilizando a calculadora, uma ferramenta importantíssima. Ao contrário do que muitos professores dizem, a calculadora não embota o raciocínio do aluno – todas as pesquisas feitas sobre aprendizagem demonstram isso.”

Professora B: *É importante que possamos utilizar essa ferramenta em favor do aprendizado.*

Nota-se na resposta da professora, que ela também é a favor do uso da calculadora como instrumento de auxílio durante as aulas de matemática, e entendendo que esta pode possibilitar aprendizado nos alunos. Para reforçar a ideia da professora, Bigode (2006, p. 304), fala da importância de compreender os mecanismos da calculadora, dessa forma tirar máximo de proveito, explorando suas funções, e as conhecendo de forma bem mais complexa, já que boa parte das pessoas a utilizam apenas para resolução das operações básicas. Neste sentido, notamos que acontece a aquisição de tal conhecimento de tal ferramenta.

Análise professora A e B: Apesar de se tratar de duas pessoas distintas, percebemos através da análise de suas respostas a semelhança no pensamento das mesmas a respeito do uso da calculadora em sala de aula, pois a partir da resposta duas, percebemos que ambas são favoráveis ao uso dessa ferramenta. Complementando o pensamento das docentes, D’Ambrosio (1986) diz que a calculadora é uma ferramenta importante é por isso deveria estar sendo utilizada pelos professores, pois esse aporte não atrapalha desenvolvimento do raciocínio dos alunos.

A segunda pergunta proposta as professoras foi a seguinte: Na sua opinião a calculadora ajuda o aluno na resolução de problemas ou prejudica o raciocínio do educando?

Professora A respondeu: *Em minha opinião, não vejo problema em utilizar a calculadora em sala de aula. A calculadora pode ajudar na compreensão da Matemática, ela pode ser usada pelo o aluno na descoberta de fatos e propriedades.*

Diante do exposto, podemos perceber que a professora não demonstra nenhuma resistência quanto ao uso da calculadora no ensino de Matemática. Uma vez que, compreende que a ferramenta pode auxiliar o aluno na descoberta de fatos e propriedades e na construção do significado da Matemática. Nesse sentido, o PCN de Matemática (1998) destaca a importância que tais recursos trazem para a sala de aula, desmistificando ideias de que tais recursos tendem a retardar o desenvolvimento dos alunos. Usando a calculadora, [os estudantes] podem colocar sua atenção no que está acontecendo com os resultados, compará-los, levantar hipóteses e estabelecer relações entre eles, construindo significado para esses números. Além disso, ela possibilita trabalhar com valores da vida cotidiana cujos cálculos são mais complexos, como conferir, como conferir os rendimentos na caderneta de poupança, cujo índice é um número com quatro casas decimais os rendimentos na caderneta de poupança, cujo índice é um número com quatro casas decimais (BRASIL, 1998, p44).

Professora B: *Ajuda, pois principalmente com os avanços tecnológicos o discente passa a ter acesso facilmente até mesmo pelo celular. Ela só irá auxiliar na resolução das contas mecanicamente mais rápida.*

De acordo com a resposta da professora, observa-se que a mesma não apresenta uma mentalidade tradicionalista a respeito do uso desse mecanismo. Para complementar o pensamento da docente, (GUINHER, 2001, p.2) nos diz que, [...] “o uso sensato das calculadoras contribui para a formação de indivíduos aptos a intervirem numa sociedade em que a tecnologia ocupa um espaço cada vez maior”. Nesse sentido, o autor concretiza o pensamento da professora, no que diz respeito a contribuição de forma positiva dessa ferramenta nas aulas de matemática, tendo em vista uma sociedade onde a tecnologia tem tomado cada vez mais espaços, a preparação dos indivíduos para lidar com todo e qualquer artefato tecnológico, inclusive a calculadora.

Análise A e B: Diante as respostas das docentes, percebemos explicitamente que as duas também nesse caso concordam com uso da calculadora, e que de acordo com o que relatam não acreditam que a calculadora possa ser algo que supostamente atrapalhe o raciocínio dos alunos, vendo suas respostas, notamos que as mesmas tem a mente aberta para que se preciso for utilizar essa tecnologia em sala com seus alunos, pois se trata de um mecanismo acessível muito utilizado no cotidiano das pessoas, e de fácil acesso, já que a mesma pode ser encontrada em vários modelos e com preços acessíveis, e como a própria professora b ressalta, essa ferramenta pode utilizada através dos aparelhos celulares. Silva (1989) ressalta que a partir do uso da calculadora é obtido uma

compreensão sobre a construção de conceitos nos usuários a partir desse instrumento, para assim desenvolver o raciocínio e contribuir na resolução de problemas.

A terceira e última pergunta as professoras foi: Durante sua formação, obteve conhecimento acerca da calculadora como recurso pedagógico no ensino da Matemática? **Professora A:** *Não, só descobri as possibilidades do ensino de Matemática com o uso da calculadora em sala de aula.*

A partir da fala da professora, podemos considerar e perceber a realidade sobre a necessidade que os cursos de formação de professores têm em relação ao ensino de metodologias com a utilização da calculadora para dinamizar o ensino da Matemática. Também é possível observar, que apesar da docente relatar não ter tido contato aos conhecimentos acerca da utilização da calculadora como ferramenta de auxílio para o ensino de Matemática no processo de formação, a mesma demonstra clareza e consciência sobre as possibilidades que a calculadora promove ao ensino. Vale ressaltar que adquiridos na prática. De acordo com Selva e Borba (2010, p. 42), faz-se necessário que os cursos de formação inicial e continuada abordem os usos diversificados da calculadora, levando os professores a refletirem a respeito das possibilidades didáticas dessa ferramenta e que os levem à experimentação de diferentes atividades de ensino envolvendo a calculadora.

Professora B: *Não. Durante minha formação não tive nenhuma orientação a respeito de como utilizar essa ferramenta no percurso da minha vida docente com meus alunos.*

A partir da resposta da professora pode-se ver a necessidade que se faz de uma mediação durante o processo de formação de professores a respeito do auxílio consciente da calculadora nas aulas de matemática. É importante que durante a formação, seja apresentado aos discentes, autores que coloquem em pauta essa temática. Lorente (2008), afirma que apesar de algumas aprovações do uso da calculadora em sala de aula, ainda existe muita resistência contra, e esse problema se dar exatamente pela falta de conhecimento de causa durante o processo de formação docente.

Análise A e B: Percebemos através dessa pergunta que ambas as professoras durante seu curso de formação não tiveram nenhuma informação voltada a questão do uso da calculadora como ferramenta de aprendizagem em sala de aula. Sabemos que para utilizar a mesma como instrumento pedagógico é preciso que durante o seu processo de formação o docente receba instruções para poder mediar o uso desse instrumento com seus alunos. Lorente (2008) vem reforçar bem a ideia de que realmente existe um déficit durante o processo de formação dos professores, e essa deficiência fica explícita

no momento da prática dos docentes em sala de aula no momento de auxiliar seus alunos no manuseio dessa ferramenta.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para desenvolver este trabalho, além da pesquisa qualitativa, buscou-se estudos bibliográficos para embasar a pesquisa, estando assim, em conhecimento com diversos trabalhos que apontam os benefícios e progressos que a calculadora promove ao ensino de Matemática. Por meios destes, constatou-se que as atividades desenvolvidas com o uso da ferramenta tornam o momento de aprendizagem mais dinâmico e interessante para os educandos, despertando assim, a atenção do estudante para a atividade a ser desenvolvida.

A calculadora é um recurso pedagógico que pode auxiliar tanto o professor como o educando no processo de ensino e da aquisição do significado da Matemática. Ou seja, é um instrumento cuja capacidade está além da resolução de problemas. Utilizando o mecanismo, o estudante tem a oportunidade de resolver os problemas matemáticos de maneira inteligente e analisá-los, sobrando assim mais tempo para raciocinar sobre a questão. Sendo assim, a calculadora não inibe o raciocínio do educando e sim, incentiva-o.

Portanto, é válido considerar as contribuições da calculadora para o processo de aprendizagem matemática. Acreditar nas melhorias que esse recurso pode promover para o trabalho pedagógico e para a aprendizagem.

Com base na concepção de teóricos e das professoras entrevistadas, constatamos que a calculadora é uma ferramenta possibilitadora de aprendizagem e suporte para o ensino da Matemática. O uso desta ferramenta em sala de aula promove crescimento tanto para o docente como para o discente. Isso porque, gera significado ao ensino, motiva o professor a refletir sua prática e a pesquisar novos saberes para agregar ao ensino e melhorar seu trabalho. Já nos estudantes, ocorre o despertar do interesse pelo os conteúdos, desenvolve autonomia e segurança no momento da realização das atividades.

Neste sentido, cabe ao educador pesquisar, planejar e elaborar metodologias para utilização da calculadora na sala de aula, para que possa ter autonomia para propor ati-

vidades e argumentos para defender o uso do recurso nas aulas de Matemática. E assim, quebrar tabus e visões deturpadas, que impedem por vezes que meios tão próximos da comunidade possam ser inseridos no ambiente escolar, e facilitar o processo de construção do ensino da Matemática.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**, (5^a a 8^a séries) – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Da realidade à ação: reflexões sobre Educação e Matemática**. São Paulo: Summus: Unicamp, 1986.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

DUEA, Joan. et al. **Resolução de problemas com uso de calculadora**. In: KRULIK, Stephen; REYS, Robert E. (org.). Resolução de problemas na matemática escolar. 5^a reimpr. São Paulo: Atual, 1997.

GODOY, A.S. **Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: Revista de administração de empresas. São Paulo; v.35, n.2, p.57-63, abril 1995.

GUINThER, A. **Uma experiência com calculadoras numa 6^a série do Ensino Fundamental**. Informação e Tecnologia, Campinas, jul. 2001. Disponível em: <http://www2.rc.unesp.br/eventos/matematica/ebrapem2008/upload/231Agt6_ariovaldo_ta.pdf>. Acesso em: 17 nov 2019.

LORENTE, F.M.P. **Utilizando a calculadora nas aulas de matemática**.

MEDEIROS, Maria Kátia de. **Atividades com a calculadora para sala de aula.** Campina Grande: [s.n.], 2005.

OLIVEIRA, JCG. **A visão dos professores de Matemática do Estado do Paraná em relação ao uso de calculadoras nas aulas de Matemática.** Tese de doutorado. Campinas, SP. 1999.

PONTE, J. P. **Cálculo mental e calculadora.** Lisboa: APM, 2008.

SELVA, A. C. V. S; BORBA, R. E. S. R. **O uso da calculadora nos anos iniciais do ensino fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Albano V. **Calculadoras na Educação Matemática:** contributos para uma Reflexão. Revista Educação e Matemática. Lisboa, n. 11, p. 3-6, jul. /set. 1989.

VAN DE WALLE, J. A. **Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula.** Tradução: Paulo Henrique Colonese. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE A SUA PRÁTICA E A NECESSIDADE DE UMA NOVA PERSPECTIVA DO SEU PAPEL NO CONTEXTO ESCOLAR-

VIEIRA, Anne Caroliny Rufino Soares

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: annecarolinysv@hotmail.com

GERMANO, José Ronaldo Ribeiro

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: ronaldoribeirobx@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O ensino de Matemática na história da humanidade passou por significativas transformações com o passar do tempo, mudando seus métodos e perspectivas. O ensino conduzia o indivíduo ter a atitudes passivas, de simples aceitação frente às situações que se apresentavam nos diversos contextos sociais da época, com destaque para o ambiente escolar, no qual o questionamento e a criticidade não eram bem aceitos, contribuindo para a formação de pessoas alienadas e submissas. (MACARINNI, 2010, p. 13). Esse tipo de ensino teve seu ápice durante o século XX na década de 1960, mas, apesar das mudanças, podemos notar que muitos ainda são os resquícios que mostram que esse modelo de ensino ainda está presente na escola, o que nos faz pensar sobre a possibilidade de uma nova visão da prática educativa do professor ou da professora de Matemática, em que cabe a ele ou ela desmistificar a concepção de que a Matemática é de difícil entendimento ou até mesmo impossível de ser aprendida.

Outra questão que o artigo busca colocar em reflexão é a questão do conhecimento matemático na perspectiva da resolução de diferentes problemas do cotidiano, evidenciando que é possível relacionar diferentes problemas matemáticos com o cotidiano do educando. Sendo assim, buscou-se mostrar como o professor de Matemática realiza a sua

prática diante de uma sala demasiadamente escassa de interesses, mas que não é de sua culpa e sim de um processo histórico do modelo tradicional matemático que visa, acima de tudo, a formação mecânica de alunos, ao passo em que tornam-se incapazes de questionar e/ou refletir sobre aquilo que aprendem.

Diante dessas perspectivas, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a formação dos professores de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como seus desafios e possibilidades. E como objetivos específicos identificar quais metodologias o professor utiliza com seus alunos, discutir a relação teoria e prática e compreender a importância da formação continuada do professor.

O PROFESSOR DE MATEMÁTICA: UM OLHAR SOBRE A SUA FORMAÇÃO E O IMPACTO NEGATIVO QUE CAUSA NOS EDUCANDOS

Para lecionar a Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental, é necessário, nesse sentido, cursar a disciplina de Metodologia do Ensino da Matemática, sendo hoje, renomeada para Fundamentos e Metodologias do Ensino da Matemática, que é incluída na grade curricular do curso de Pedagogia, cujo objetivo é a formação de professores nos anos iniciais, torna-se, em relação à quantidade de outras disciplinas que compõem a grade, insuficiente para abarcar com as necessidades epistemológicas requeridas pelo professor. Assim sendo, podemos notar que, a partir dessa ideia, há ou pode haver uma desvalorização da formação do professor de Matemática no sentido de uma ausência refletida em frustrações e impaciências durante a sua prática docente. Segundo Ferreira e Passos (2013 *apud* CURI, 2004; CAZORLA e SANTANA, 2005; SILVA, 2008; LACERDA, 2011)

No curso de Pedagogia destaca-se uma disciplina cujo objetivo é fornecer ao futuro professor elementos teórico-metodológicos para o ensino da Matemática nos anos iniciais da educação básica. A *Metodologia do Ensino de Matemática* vem se caracterizando como uma disciplina do curso de Pedagogia – em alguns casos, a única – apresentando uma carga horária reduzida e aparentemente insuficiente para uma abordagem significativa de conteúdos, fundamentos e métodos, indicando, possivelmente, lacunas na formação do professor.

As autoras colocam em evidência o fato de que o professor de Matemática voltado para os anos iniciais do ensino fundamental não tem, em sua formação acadêmica inicial, os fundamentos e metodologias necessários para lidar com as exigências da escola e do seu próprio papel enquanto educadores, o que nos faz pensar sobre o reflexo que essa dificuldade pode causar na vida dos educandos e de como isso pode refletir também sobre a formação que os professores tiveram quando eram estudantes na Educação Básica. Para concatenar com essa ideia, Rosa (2015, p. 4) nos põe a refletir sobre alguns questionamentos pertinentes

[...] qual a reação dos estudantes do curso de Pedagogia ao se confrontarem com essas proposições de ensino, diferentes daquelas que vivenciaram durante sua formação básica? Quais as dificuldades? Quais as facilidades? Enfim, quais as possibilidades de desenvolver tais proposições no curso de Pedagogia?

Essas questões podem servir, principalmente, de reflexão para entendermos a dinâmica na interação professor-aluno, uma vez que a Matemática é concebida como uma “disciplina difícil” pela maioria dos estudantes, chegando a provocar, inclusive, reações de medo. Esse medo causado ao educando durante a Educação Básica expressa um esvaziamento no tocante à jornada escolar do sujeito, uma vez que suas ações irão se refletir impreterivelmente nos níveis de ensino seguintes. Diante disso, cabe ao professor de Matemática, desde cedo, conscientizar-se do seu impacto em sala de aula e, acima disso, colocar-se no lugar dos alunos, uma vez que ele já passou pelas mesmas frustrações.

Portanto, de nada adianta culpar a dificuldade de aprender Matemática se não soubermos o que conta a história. E esta, assim sendo, nos traz um esclarecimento importantíssimo com relação ao ensino tradicional da Matemática, que é justamente o fato da falta de criticidade e autonomia frente às práticas docentes que conduziam a sala de aula do aluno no século XX. Esta prática de ensino formava indivíduos passivos e condicionados à submissão, o que nos leva a constatar que em muito o ensino da Matemática evoluiu, contudo, muito do tradicionalismo daquela época ainda persiste nos dias de hoje.

Nesta perspectiva, torna-se indispensável à compreensão de que o ensino de Matemática “é um dos aspectos da educação matemática, que se caracteriza como um processo educacional imbuído da totalidade e se desenvolve a partir do conhecimento matemático”. (MACARINNI, 2010, p. 18). Ou seja, essa totalidade abarca em sua es-

sência um vasto campo de conhecimentos que constituem o conhecimento matemático em sua plenitude. Isso implica pensarmos na Matemática não mais como uma ameaça àqueles que são submetidos a aprendê-la, mas como uma nova visão acerca da sua importância no campo educacional

O ENSINO DA MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DE SOLUCIONAR DIFERENTES PROBLEMAS DO COTIDIANO

É típico, no campo da Matemática, a concepção de que o seu ensino é apenas aprender a contar. Entretanto, é importante termos em mente que essa suposta hierarquização de uma disciplina sobre a outra não deve existir, uma vez que todas são importantes para a formação dos alunos, isto é, ligadas à área da educação. Nesse sentido, compreendemos que todas têm sua devida importância e imbricação no contexto da aprendizagem.

Evidentemente, podemos entender que essa relação se dá no seio da construção de uma teoria que vise a compreensão plena da sua aplicação no contexto do entendimento das relações socioeducativas dentro ou fora do âmbito escolar, de modo a crermos que seja possível traçarmos um paralelo entre a Matemática e variadas situações do cotidiano ao qual insere-se a criança. Sobre essa relação, Coelho e Carvalho (2008, p. 4) ajudam-nos com a compreensão de que

[...] entender é essencialmente relacionar e que a compreensão aumenta quando o aluno é capaz de relacionar uma determinada idéia matemática a um grande número ou a uma variedade de contextos. A capacidade de relacionar um dado problema a um grande número de idéias matemáticas implícitas nele e a construção de relações entre as várias idéias matemáticas contidas num problema podem ajudá-lo consideravelmente no processo de compreensão.

As autoras destacam que quando a criança aprende um determinado conteúdo matemático que possa ser relacionado com diferentes problemas do seu cotidiano, bem como dos variados contextos aos quais ela se encontra, muito mais fácil se tornará a

possibilidade de compreensão da realidade, levando em consideração que a Matemática está presente em vários espaços, sejam na educação ou em outros cursos. Tal realidade pode ser entendida como a questão mesma dos problemas que aparecem cotidianamente nas nossas vidas. Por exemplo, quando uma pessoa vai ao mercado para comprar arroz e se depara com uma determinada quantidade de marcas e preços. Efetivamente, ela fará uma breve análise matemática dos preços e chegará à conclusão do tipo de arroz mais adequado para ela. Isso é apenas para demonstrar como vivemos imbricados na Matemática e muitas vezes não nos damos conta. Trazendo essa perspectiva para o âmbito escolar, que é o foco deste trabalho, podemos relacionar o conhecimento matemático de uma criança quando ela vai ao mercado comprar bala com uma certa quantidade de moedas e, ao pagar pela compra, ela faz rapidamente uma contagem para conferir se o dinheiro é o suficiente para pagá-las. Quer dizer, este é apenas um dos vários exemplos em que podemos notar a presença tácita da Matemática na vida de uma criança dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim sendo, é impossível deixá-la de lado. Impossível também os dizeres de que ela não faz parte de nossas vidas. Da mesma forma, também que as outras ciências fazem parte da humanidade e interligam-se a todo momento, uma sendo complemento da outra. Maccarini (2010, p. 45) nos ajuda a compreender melhor essa concepção.

A matemática deve ser percebida como ciência das relações e estar presente nos mais diversos contextos sociais e culturais. Para tanto, deve ser usada como ferramenta para o desenvolvimento do raciocínio lógico, assim como na formalização de novas formas de pensar e agir.

Sendo assim, é de grande importância que o professor de Matemática perceba o estreitamento de horizontes no qual a sua prática tem sido concebida ao longo dos anos, porque, só a partir dessa retomada de consciência, ele saberá agir diante da realidade social e educacional do aluno e poderá perceber, ainda, que o conhecimento matemático constitui-se com base numa articulação entre o cotidiano do aluno e todas as outras ciências da educação.

Ainda segundo Maccarini (2010), o conhecimento matemático é atribuído ao como e o porquê de aprender determinados conteúdos, relacionando estes à importância na formação cidadã do sujeito. Isso implica pensar na dimensão na qual concentra-se o educando, uma vez que ele está inserido numa sociedade que historicamente vem aprendendo que a Matemática só serve para contar. Sendo assim, é importante frisar a necessidade de um novo olhar para a aplicação da prática docente do professor de Matemática.

A NECESSIDADE DE UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

Muitas pessoas acreditam que a Matemática é somente um conjunto de regras rígidas e abstratas, até mesmo professores dessa disciplina trazem esse pensamento nos seus métodos de ensino, com isso, a aprendizagem dos alunos não acontece da forma como deveria, pois sem associar a teoria com a prática, as regras rígidas e os cálculos se tornam pouco atrativos para os educandos, fazendo com que a forma de aprendizagem se torne difícil. Diante dessa perspectiva, é interessante analisar como o professor de Matemática pode transformar sua prática de ensino, de modo a planejar metodologias que envolvam o cotidiano e a realidade dos alunos.

Sabe-se que o ensino tradicional da Matemática ainda é presente na sociedade atual, partindo desse pensamento, Maccarini (2010, p. 12) afirma que

Na concepção tradicional do ensino de matemática, evidenciam-se dois papéis bem distintos no processo de ensinar e aprender: ● do professor – que ensina, avalia, pergunta, cobra, enfim, detém o saber, o poder e o controle sobre o que ensina e deve ser ensinado; ● do aluno – que aprende, busca o saber que não possui, responde, reproduz o que o professor ensina, somente é avaliado (não participa do processo de avaliação), enfim, é um ser passivo que só recebe o saber. A responsabilidade pela aprendizagem recai toda sobre o aluno.

Desse modo, percebe-se que o ensino tradicional prioriza a memorização, ou seja, o professor repassa seus conhecimentos para seus alunos e eles apenas absorvem feito “esponjas”, que em um momento ou outro irá desaparecer. O aluno também não tem o direito de acompanhar seu processo de aprendizagem, como também os métodos avaliativos que o professor se apropria, sendo assim, o aluno sente dificuldade de compreender onde ele está errando para que ele possa buscar juntamente ao professor uma mediação efetiva.

Tendo como base os argumentos anteriores, é relevante destacar sobre a dificuldade que os educadores possuem em relação à didática no ensino, desse modo, Brousseau (1996, p. 64) traz em seus estudos que

[...] os erros dos alunos são interpretados pelo professor como uma incapacidade para raciocinar em geral, ou ao menos, como um erro de lógica: em um contrato didático amplo, o professor se encarrega das representações, do sentido dos conhecimentos. Porém, em outras condições mais estritas, simplesmente é levado a assinalar que a resposta do aluno se contradiz com os saberes anteriores, evitando com todo cuidado qualquer diagnóstico a respeito das causas do erro. Isto reduzido a seu aspecto mais formal tende a converter-se seja em um “erro de lógica” [...].

Sendo assim, a maioria dos professores de Matemática não interpretam os erros dos alunos junto a eles, proporcionando dificuldades maiores no processo de assimilação dos conteúdos, alimentando ainda mais a visão errônea de que o ensino da Matemática não é interessante e pouco atrativo. Neste sentido, entende-se que o dever do educador é ajudar o educando em todos seus aspectos, seja no erro ou no acerto, buscando assim novas práticas pedagógicas que despertem o interesse dos alunos a não desistirem durante o percurso e que não fiquem sujeitos a futuras frustrações.

Maccarini (2010) também aborda que há diferentes formas de perceber e conceber o ensino e a aprendizagem da Matemática, de acordo com os diferentes contextos culturais e sociais em que as sociedades estão imersas. Nesse sentido, percebe-se que o conhecimento matemático pode-se ser mediado e aprendido de diversas formas, cabe ao educador conhecer e se apropriar de métodos que atendam os diferentes contextos que ele e seus alunos estão inseridos, e, para isso, é necessário que o professor esteja sempre em constante processo de formação, pois na medida em que o meio social se transforma através das ações dos indivíduos, o conhecimento e informações também se modificam junto a ele.

Nesse sentido, o educador deve repensar suas práticas educativas, de modo a abranger a todos os alunos, trabalhando e buscando novos conhecimentos juntos, para que assim, desenvolva suas habilidades e sociabilidade. É importante que o professor estimule a curiosidade dos alunos, pois na disciplina de Matemática a grande maioria são amedrontados pelos métodos de ensino, desse modo, relacionar a realidade dos alunos para o aprender da Matemática, desenvolver o pensamento crítico diante o cotidiano, desenvolver atividades lúdicas, rodas de conversas, entre outras práticas inovadoras, são de grande relevância para a construção do conhecimento da Matemática. Kishimoto (2009) afirma que o jogo permite o acesso ao imaginário, do mesmo modo que possibilita identificar as expressões de regras implícitas que se concretizam nas brincadeiras, ou seja, com os jogos e brincadeiras nas metodologias de ensino, o aluno pode assimilar

o tema com a sua realidade, de acordo com compreensão que eles possuem do objeto a ser estudado e a função que ele oferece.

METODOLOGIA

A construção deste artigo deu-se com o objetivo geral de analisar a formação do professor ou professora de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como seus desafios e possibilidades. E como objetivos específicos identificar quais metodologias o professor utiliza com seus alunos, discutir a relação teoria e prática e compreender a importância da formação continuada do professor.

A pesquisa foi feita com dois professores homens de Matemática da rede pública, identificados como P1 e P2. Optamos pela abordagem qualitativa e utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, composta com um total de 5 (cinco) questões. Após a realização das entrevistas, coletamos todos os dados obtidos com a pesquisa e analisamos os resultados com base em teorias que dessem suporte necessário para a compreensão dos resultados.

RESULTADOS DAS ANÁLISES

A coleta de dados para este artigo deu-se a partir da realização de 2 (duas) entrevistas semiestruturadas com um total de 5 (cinco) questões para um total de 2 (dois) professores de Matemática da rede pública do Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, optamos pela não utilização dos reais nomes dos professores entrevistados para este artigo. Dessa forma, nomeamos o primeiro professor como sendo P1 e o segundo professor como sendo P2.

Na primeira questão foi perguntado ao P1 e ao P2 quais são as suas maiores dificuldades para lecionar a disciplina de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Suas respectivas respostas foram as seguintes:

A maior dificuldade para ensinar matemática é desconstruir o pensamento que muitos alunos têm de que é difícil e desinteressante e, decorrente disso, há dificuldade em prender a atenção dos alunos. (P1).

As maiores dificuldades são que os alunos apresentam defasagem no ensino da língua portuguesa e influencia diretamente na aprendizagem da matemática. Como a má interpretação dos enunciados, problemas de leitura, de visão e audição, e muitas vezes temos que sair um pouco da nossa área e buscar solução para isso. (P2).

Percebe-se que o P1 atribui as suas dificuldades ao pensamento que muitos alunos ainda têm sobre o ensino matemático, de que é muito difícil ou, muitas vezes, quase impossível de ser aprendida, evidenciando, nesse sentido, uma postura nada incomum com relação ao que maioria dos educandos pensa a respeito disso.

O P1, contudo, atribui suas maiores dificuldades ao ensinar Matemática aos problemas de leitura, visão e audição dos alunos. Todos esses elementos, juntamente com a dificuldade de aprender a língua portuguesa, segundo o professor, contribuem para que haja uma maior resistência dos educandos ao aprenderem matemática. Essa articulação feita pelo P1 de uma disciplina com a outra mostra-nos, porventura, que é difícil não relacionar a Matemática ao meio social em que estamos inseridos, relacionando as ligações, os raciocínios e registros de uma determinada ciência com a outra. (MACCARINI, 2010).

Na segunda questão foi perguntado aos professores quais metodologias eles utilizam para trabalhar a disciplina de Matemática em sala de aula. Como respostas obtivemos as seguintes respostas:

Para prender a atenção dos alunos, para desconstruir o pensamento de que ela é difícil, utilizo de jogos e atividades lúdicas (materiais concretos) diversos para a construção de conceitos matemáticos e o conhecimento em geral da disciplina. (P1).

Levando em consideração a bagagem de conhecimentos prévios que cada aluno tem, é importante desenvolver questões que provoquem inquietações diferentes nos pequenos, pois dessa forma cada um irá pensar em formas de responder às questões de acordo com seus contextos. Ao mesmo tempo, busca-se pela socialização dessas respostas para que haja efetivamente uma troca de conhecimentos entre um educando e outro. (P2).

Entende-se, a partir da fala do P1, que em sua prática docente estão inclusivas metodologias lúdicas que incentivam o educando a ter uma visão diferenciada sobre a Matemática, com o uso de jogos e atividades lúdicas para a construção do aprendizado matemático como um todo.

Compreende-se que o P2 em muito inova na sua forma de conceber o ensino da Matemática com seus alunos, demonstrando total ciência da importância de trabalhar com metodologias que articulam a essa disciplina com o meio social ao qual elas encontram-se. Isso estimula o pensamento, a reflexão e a socialização dos conhecimentos para a aprendizagem dos alunos.

Em seguida, perguntamos aos professores como sua formação acadêmica influencia no trabalho que eles exercem hoje na disciplina de Matemática. Os mesmos responderam que:

Sou formado em ciências exatas e da natureza e isso contribui muito para ter o gosto pela Matemática, então a influência da minha formação me faz querer influenciar os alunos para que também gostem e sintam prazer pela Matemática. (P1).

Tenho como base de formação os princípios do movimento da Matemática Moderna, no qual busco pela socialização dos conceitos que envolvem a Matemática. A organização das minhas aulas se dá pela exposição dialogada dos conteúdos acompanhados de atividades avaliativas que exercitam a mente e diagnosticam o aprendizado dos alunos.

(P2).

Nessa pergunta o P1 afirma ter uma afinidade maior com as ciências exatas, o que o faz gostar do que faz e, dessa forma, ensinar com maior interesse e apreço.

Já o P2 respondeu que suas aulas são expositivas, nas quais há a explanação dos conteúdos necessários da matéria juntamente com exercícios e provas de cunho avaliativo. Todavia, ele salienta que seu objetivo é perceber até que ponto os seus alunos aprenderam um determinado conteúdo e onde precisam melhorar. Essa postura, contrapondo-se com a do P1, evidencia uma característica do tradicionalismo da Matemática fortemente presente na década de 1960 do século XX, em que prezava-se, dentre outras

coisas, a assimilação de conteúdos mecânicos e repetição dos mesmos. (MACCARINI, 2010). Contudo, sabemos que mesmo com a flexibilização dessa forma de conceber a Matemática, ainda há muitos resquícios dela na sociedade atual.

Em outra questão semelhante, perguntamos se os professores acreditam na importância de novas metodologias para o ensino da Matemática. Eles responderam que:

Acredito, sim, que toda nova tentativa ou toda nova metodologia pode contribuir para a qualidade do ensino e aprendizagem da Matemática. (P1).

Acredito sim, pois enquanto professor e mediador do processo de ensino e aprendizagem, procuro sempre aprimorar minhas metodologias para que o interesse e foco dos alunos não se percam diante os conteúdos da disciplina de Matemática. Ao aluno cabe participar ativamente das aulas, ao passo em que o professor deve colaborar com metodologias que contemplem as demais realidades contextuais em que se pode relacionar a Matemática no cotidiano do aluno. (P2).

Nota-se nas considerações do P1 são bastante breves e dizem respeito, principalmente, à implementação de novas metodologias para contribuir com a qualidade e a ampliação do aprendizado dos educandos.

Já o P2 respondeu com mais discernimento e aprofundamento, evidenciando sua preocupação constante com o aprendizado dos alunos e, com isso, a necessidade de novas metodologias que o ajudem a construir uma melhor compreensão da Matemática. Nessa perspectiva, cabe ao professor o dever de dinamismo, práticas ativas e comprometimento com a disciplina, ao passo em que necessita de reflexão, autonomia e colaboração para exercer a sua prática em sala de aula (LOPES, 2004).

Por último perguntamos aos dois profissionais a sua compreensão sobre a formação continuada para os professores de Matemática. Os mesmos deram as seguintes considerações:

Para ter novas metodologias, o professor deve ser um pesquisador e a formação continuada como o próprio nome diz, contribui para a atualização do profissional da educação. É, portanto, de muita importância cursos de formação continuada na área de atuação. (P1).

A formação continuada de professores é o processo essencial de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, porque nós enquanto professores precisamos assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas no cotidiano dos alunos. (P2).

Pode-se notar que o P1 ressalta que deve haver uma articulação entre o professor e pesquisador e que isso está intimamente relacionado à formação continuada do indivíduo, pois sem pesquisa nada fácil será o aperfeiçoamento do profissional com a sua prática. Ele salienta ainda a importância de cursos que contemplam a formação continuada e que são essenciais para os professores e professoras, que oferecerem condições melhores de aprendizagem aos alunos.

Já na resposta dada pelo P2, não obtivemos muitas diferenças em relação ao professor da resposta anterior. O P2, assim como o P1, deixa claro que a formação continuada é o caminho pelo qual os professores e professoras são capazes de encontrar suporte necessário para utilizar em suas práticas, bem como a garantia de uma aprendizagem efetiva e significativa quanto aos educandos.

Diante do exposto, podemos perceber que os dois professores possuem muitos pontos de vistas semelhantes com relação ao ensino na disciplina de Matemática, novas metodologias para serem trabalhadas e a importância da formação continuada na vida desses profissionais. Podemos constatar, portanto, que muitos ainda são os desafios que perduram nas práticas do professor de Matemática, especialmente os que tentam fugir do tradicionalismo no ensino desta disciplina proveniente do século XX e que reflete em muito na sociedade atualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração o assunto abordado no referencial teórico, percebe-se que o ensino da Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental ainda está preso ao tradicionalismo e que é preciso repensar novas práticas de ensino desta disciplina. Os professores entrevistados abordaram sobre a dificuldade que os alunos possuem por trazerem consigo um pensamento de que a Matemática é difícil, com isso a aprendizagem se torna árduo e desagradável. Para que isso seja desconstruído, precisa-se haver

a práxis educativa, no qual o educador terá que pesquisar e repesar novas maneiras de estudos, relacionando as maiores dificuldades dos educandos.

Já foi dito anteriormente durante a discussão à necessidade de que o professor se aproprie de metodologias educativas lúdicas e autônomas, que o aluno aprenderá de forma agradável e que sua aprendizagem será de acordo com o seu tempo. Esse pensamento também parte de um dos entrevistados, visto que, também acreditam na importância da formação continuada, e que isso influenciará positivamente para que o professor conheça novos métodos, através de pesquisas, estudos e conhecimentos compartilhados com outros professores, já que, segundo o entrevistado P2, durante sua graduação foi ensinado de forma moderna, voltada para a formação de conceitos, o que acontece com muitos professores da área não só a Matemática, mas em todas as disciplinas exatas.

Contudo, pode-se perceber que os docentes precisam rever suas metodologias de ensino, procurar identificar a dificuldade de cada aluno em específico para que ele consiga incluir todos no processo de ensino-aprendizagem, precisa-se sair da zona de conforto para que os alunos tenham confiança e desconstruam o pensamento de que é impossível aprender a Matemática. Sendo assim, com o trabalho em conjunto, professor, aluno e corpo docente, pode-se mudar o tradicionalismo existente nas escolas e principalmente na sala de aula, que o professor se capacite e tenha noção da dimensão na qual a Matemática institui-se, propiciando ao educando meios para que ele possa desenvolver a capacidade plena de aprender Matemática e resolver determinados problemas do seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

COELHO, M.A.V.M.P.; CARVALHO, D.L. **A resolução de problemas: uma prática pedagógica inovadora?** In: 31ª reunião anual da ANPEd, 2008, Caxambu/MG. 31ª reunião anual da ANPEd, 2008.

FERREIRA, V. L.; PASSOS, L. F.; **O percurso histórico da metodologia do ensino de Matemática no curso de Pedagogia.** In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia, 2013. Anais. Goiás: ANPEd, 2013.

LOPES, Celi E. **A educação matemática na infância e a formação de professores.** 2007. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

MACCARINI, Justina Motter. **Fundamentos e metodologia do ensino de matemática.** Curitiba: Editora Fael, 2010.

PARRA, Cecília. **Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas.** Tradução de Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KISHIMOTO, Tizuco M. **Jogo, brincadeira e a educação.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROSA, Josélia Euzebio. **Formação matemática no contexto do curso de pedagogia a partir dos fundamentos da teoria histórico-cultural.** In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis, 2015. Anais. Santa Catarina: ANPEd, 2015.

SEÇÃO II

PESQUISA NA EDUCAÇÃO

A ASSISTÊNCIA DO PROGRAMA MAIS ALFABETIZAÇÃO (PMALFA) NA E.E.E. F. SINHAZINHA RAMALHO NA CIDADE DE CAJAZEIRAS - PB

ALEXANDRE, geórgia Gonçalves

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: georgia.g.a@hotmail.com

BIDÔ, Ânglidimogean Barboza

Universidade Federal de Campina Grande, João Pessoa, PB, Brasil.

E-mail: brannckbarboza95@gmail.com

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho apresenta experiências vivenciadas pelas assistentes de alfabetização do Programa Mais Alfabetização – PMALFA, instituído por meio da Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, é uma estratégia do Ministério da Educação – MEC, que visa fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental.

O Mais Alfabetização fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. O Programa foi desenvolvido na Escola Estadual do Ensino Fundamental Sinhazinha Ramalho, localizado na cidade de Cajazeiras – PB, na turma do 1º e 2º ano – matutino, realizada em três dias da semana (segunda, terça e quarta-feira), possuindo carga horária de 10h horas semanais.

É importante ressaltar o objetivo do artigo de analisar a contribuição da assistência pedagógica nas turmas do 1º e 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental; reconhecer a relevância do atendimento diferenciado de forma sistemática e integrada á unidade escolar,

além de fortalecer os níveis de aprendizagem no processo de alfabetização. Apresentando ao leitor a relação entre a teoria e prática do programa, e a importância do processo de alfabetização dos educandos.

A metodologia trata-se de uma pesquisa descritiva-analítica das atividades realizadas durante os plantões pedagógicos das Assistentes do Mais Alfabetização, uma articulação da teórica e prática. As atividades apresentadas foram selecionadas juntamente com a professora regente a partir do documento oficial do Programa: Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento⁵, com o intuito de contemplar e fortalecer as habilidades estabelecidas no documento.

2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA SINHARINHA RAMALHO

A escola é constituída de seis salas de aula, uma biblioteca, uma cozinha (vizinho ao banheiro masculino), uma sala de direção, uma sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, no qual a mesma também é utilizada como sala de informática, em que é repassado pelos professores vídeos e filmes educativos, como também serve para apresentação de palestras. A instituição dispõe de dois banheiros, masculino e feminino, (sendo que o feminino se encontra junto à sala da direção e é de uso coletivo para alunas e funcionárias), uma cantina, área de recreação externa (ambiente externo incluso na escola).

A unidade escolar atende um público de 239 alunos matriculados, distribuídos em três turnos: manhã (135 alunos), tarde (70 alunos, faixa etária entre seis e 15 anos no ensino fundamental) e a noite (34 alunos, na educação de jovens e adultos EJA, com uma faixa etária acima de 16 anos).

No que concerne ao corpo técnico da escola é composto por vinte e dois (22) servidores, sendo uma diretora, uma vice-diretora e uma secretária. O corpo docente é composto por onze (11) professores e a equipe técnica composta por cinco (5) não-docentes distribuídos da seguinte forma: uma (1) auxiliar em serviços gerais, dois (2) porteiros, dois (2) vigias.

⁵ No que refere-se aos recursos didático-pedagógicos, a escola possui duas TVs de <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85691-manual-operacional-pmalfa-final/file>.

20 polegadas. Um aparelho de mídia como dispositivos de entrada (pendriver, câmera, entrada USB, etc), uma impressora, um data show, com também aparelhos de DVDs que são utilizados com frequência para repasse de filmes e vídeos educativos. Podemos citar caixa de som amplificada utilizado em sala de aula e regularmente nas segundas – feiras durante a execução do hino nacional brasileiro. Há uma disponibilização de microcomputador e Data show que são utilizados para culminâncias de projetos da escola em datas comemorativas, planejamentos e em sala de aula.

O corpo burocrático da escola, anualmente reúne a equipe docente e não docente para participarem da reformulação do Projeto Político Pedagógico – PPP, na qual são inseridos novos projetos elaborados ou reformulados pelos professores em conjunto com representantes da comunidade escolar, e retirado outros se no caso for necessário.

Há também outros programas vinculados à escola, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE), Primeiros Saberes da Infância e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, incorporado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, constitui em um vínculo das universidades públicas com escolas estaduais ou municipais no incentivo dos alunos das licenciaturas no processo de formação docente por meio da docência compartilhada com professores regentes de sala.

Seguindo a mesma linhagem o corpo administrativo constitui-se de uma diretora, com formação em geografia e Especialização em ciências ambientais, exercendo o trabalho por cargo comissionado. Um coordenador pedagógico, com formação em pedagogia, exercendo o cargo por meio de contrato. Uma secretaria com licenciatura em pedagogia, vice-diretora com licenciatura em pedagogia e pós-graduação em psicopedagoga e educação em direitos humanos. Na instituição não há serviço de assistência social, constituindo se de uma orientação educativa para os professores.

O corpo docente da instituição é composto de 13 professores, sendo 6 atuando no turno da manhã e 5 no turno da tarde. A maioria dos professores é graduada, somente uma pequena porcentagem é técnica. A instituição também apresenta professores com pós-graduação.

A instituição disponibiliza de dois auxiliares de serviço e uma cozinheira. As funcionárias trabalham em tempo integral e são todas contratadas, o nível de formação das funcionárias é ensino fundamental.

A escola tem um projeto pedagógico que elaborado pela equipe de trabalho da escola no ano de 2015, levaram em conta a necessidade de melhorar o funcionamento da instituição e melhor atendimento as crianças.

A instituição atende criança com realidade socioeconômica carente. As atividades relacionadas a meio ambiente, são desenvolvidas em sala, os professores trabalham individualmente, o assunto só é trabalhado coletivamente em datas comemorativas.

3 ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA REALIZADA NAS TURMAS DO 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Apresentaremos algumas atividades desenvolvidas com os educandos com o auxílio das assistentes, que foram estabelecidas, planejadas e executadas junto com o professor alfabetizador durante os plantões pedagógicos do Mais Alfabetização no período de julho a dezembro de 2018, utilizando da ludicidade como instrumento significativo de aprendizagem, contribuindo no desenvolvimento integral da criança e estabelecendo assim, uma vivência educacional diferenciada na relação aluno/aluno, professor/aluno e professor/aluno/assistente.

A seguir descreveremos as principais atividades realizadas com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I, logo após abordaremos as atividades da turma do 2º ano contemplando as habilidades sugeridas pelo Programa. Nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática foram desenvolvidas atividades utilizando jogos pedagógicos, fortalecendo as seguintes habilidades:

- D02 - Reconhecer as letras do alfabeto;
- D04 - Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra;
- D05 - Identificar as direções da escrita;
- D11 - Ler palavras formadas por sílabas canônicas;
- D02 - Reconhecer números ordinais;
- D07 - Comparar ou ordenar quantidades pela contagem;
- D09 - Utilizar números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou da subtração, na resolução de problemas.

Segundo o Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento, sobre as habilidades citadas acima, é importante “para que os alunos apropriem-se do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.” (BRASIL, 2018, p4) Só assim, as habilidades serão específicas para a idade-série do educando.

Podemos perceber que o Programa busca através do educador regente e da assistente de alfabetização, trazer atividades distintas abordando o conteúdo programado não somente do Programa, mas também envolvendo o conteúdo específico das disciplinas de Português e Matemática de forma a acontecer uma mediação dos aspectos que envolvam o processo de aprendizagem da alfabetização, letramento e conhecimentos introdutórios de matemática.

Imagem 1: Jogos pedagógicos de matemática/ português



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 2: Jogos pedagógicos de matemática/ português



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 3: Jogo pedagógico de português/ matemática: utilizando a balança



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 4: Jogo pedagógico de português/ matemática: utilizando a balança



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 5: Jogo pedagógico de matemática/ português: atividade de leitura e escrita



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 6: Jogo pedagógico de matemática/ português: atividade de leitura e escrita



Fonte: Arquivo pessoal

Sabemos que um dos meios que contribui ao trabalham com crianças é utilizando o lúdico no processo de aprendizagem, principalmente na fase de alfabetização, como afirma Barata (1995, p. 9):

[...] é pela brincadeira que a criança passa a conhecer a si mesma, as pessoas que a cercam, as relações entre as pessoas e os papéis que as elas assumem; - é através dos jogos que ela aprende sobre a natureza e os eventos sociais, a dinâmica interna e a estrutura do seu grupo; - a brincadeiras e os grupos tomam-se recursos didáticos de grande aplicação e valor no processo ensino aprendizagem.

É através da ludicidade, sejam utilizando jogos, brinquedos, brincadeiras, cantigas ou danças, que a criança aumentará autoconfiança, autonomia, responsabilidade, respeito e compreensão ao partilhar alguma atividade que envolva a participação de outros colegas. Também buscando um desenvolvimento integral, trabalhando suas competências e habilidades, sem deixar de lado a intencionalidade do educador, ao trabalhar com o mundo lúdico.

Separamos algumas habilidades mais frequentes que foram trabalhadas na turma do 2º ano do En. Fundamental I, na qual os alunos possuíam mais dificuldades durante o processo de alfabetização, dentre elas estão:

- D13 - Ler frases;
- D18 - Reconhecer o assunto de um texto ouvido;

- D19 - Reconhecer o assunto de um texto lido;
- D09 - Executar a adição e subtração com números naturais;
- D20 - Utilizar medidas de tempo na resolução de problema;
- D22 - Identificar dados apresentados por meio de gráficos.

Imagem 7: Jogo pedagógico/ atividade no livro didático de matemática



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 8: Jogo pedagógico/ atividade no livro didático de matemática



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 9: Atividade no livro didático de português/ Jogo pedagógico de matemática



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 10: Atividade no livro didático de português/ Jogo pedagógico de matemática



Fonte: Arquivo pessoal

Ao se deparar com alunos que necessitam de mais atenção com relação aos conteúdos, alunos que sentem dificuldades de aprender a aprender, cabe o professor procurar meios e estratégias de ensino para assim, tentar amenizar o problema do educando na sala de aula, sempre respeitando suas especificidades. Nesse sentido, Coelho (1999 apud SPINELLO, 2014, p. 8) colabora quando informa o seguinte sobre a ação docente:

A prática do professor em sala de aula é decisiva no processo de desenvolvimento dos educandos. Esse talvez seja o momento do professor rever a metodologia utilizada para ensinar seu aluno, através de outros métodos e atividades ele poderá detectar quem realmente está com dificuldade de aprendizagem.

O autor nos leva a refletir sobre a verdadeira realidade docente no processo de ensino-aprendizagem, analisando a possibilidade para repensarmos as práticas pedagógicas executadas. De modo a aperfeiçoar as metodologias trabalhadas em sala de aula para que haja comunicação e aprendizagem, fazendo o ensino tornar-se eficaz.

Sendo assim, O professor, tem por excelência mediar esse processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de favorecer possibilidades ao aluno, levando em consideração sempre o aprimoramento de sua prática docente, para que dessa forma, facilite o entendimento e a compreensão de como são processadas e transformadas as informações em conhecimento.

4 RELEVÂNCIA DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O atendimento pedagógico realizado na escolar Sinhazinha Ramalho, tem por missão reforçar a aprendizagem dos alunos em nível de alfabetização, por meio dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula os quais abordam assuntos referentes as disciplinas de matemática e leitura e escrita, sempre de acordo com registros da professora efetiva, trabalhamos sempre a favor da dificuldade identificada nos alunos, planejamos atividades interativas baseada nos conteúdos do fluxograma da escola.

Para levantamento das dificuldades que cada um apresenta e assim trabalharmos a fim de contribuir para que os alunos obtenham êxito nesse processo importante que é a alfabetização.

De acordo com Soares (2004, p. 03) sobre o assunto:

Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que ela aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita: substituindo as tradicionais e artificiais cartilhas por livros, por revistas, por jornais, enfim, pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que tornem necessárias e significativas práticas de produção de texto.

Assim, consideramos a importância de evidenciar aspectos que viabilizam a

construção do ato da leitura a partir de elementos presentes na realidade dos alunos, os quais caracterizem ‘o cenário imaginário e que contribui para o aprendizado da criança enquanto ser pensante, capaz de elaborar suas próprias hipóteses e opiniões, de acordo com as novas experiências adquiridas, construindo dessa maneira, uma familiaridade com o hábito de ler.

Nesse sentido, esse instrumento pedagógico, também servirá de estímulo para atrair a atenção dos alunos, pois será trabalhado do abstrato para o concreto, como forma de ampliar a percepção do sujeito.

A leitura não se remete somente a escrita, o ato de ler vai muito além de decodificar os signos linguísticos, a leitura abrange os significados da contextualização atribuindo um valor social ao indivíduo, que passa a ler o mundo antes da palavra escrita.

Para os autores, Duarte, Rosse e Rodrigues (2008, p. 04):

Os princípios relacionais desenvolvem-se à medida em que a criança resolve o problema de como a linguagem escrita chega a ser significativa. Assim, passa a compreender com a linguagem escrita representa as idéias e os conceitos que as pessoas, os objetos no mundo real e a linguagem oral possuem em uma determinada cultura.

Nesse sentido, a linguagem está diretamente ligada com a percepção e atribuição de significados de forma contextualizada, É através dela que somos capazes de modificar ideias e construir novas visões de mundo.

Vale ressaltar, a importância da assistência pedagógica nesse processo, uma vez que, o processo de desenvolvimento cognitiva da criança nessa etapa da alfabetização, pode ser cada vez mais aperfeiçoado com o auxílio de um mediador. Levando em consideração que o assistente é um profissional capacitado e capaz de avaliar o desempenho cognitivo do aluno e propor práticas educativas significativas.

De acordo com Dreyer (2011, p. 04) “Para realização de seu trabalho, o educador deveria saber ouvir o educando em suas experiências e através delas elaborar seu roteiro de ação, apresentando materiais que apresentassem sentido para a vida dos alfabetizando [...]”. Trata-se de um trabalho pedagógico voltado para a valorização cultural de cada ser, ou seja, dispor de experiências pedagógicas que lhe permita ampliar sua capacidade de pensar, imaginar, criar, sonhar, enfim, ler o mundo.

Assim, podemos contatar que o assistente pedagógico a partir de investigações das particularidades de cada sujeito em processo de alfabetização, pode e deve realizar uma prática educacional intencional e direcionada para que cada um possa assimilar o conhecimento e assim contemplar o desenvolvimento cognitivo de forma facilitadora e transformadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos finalizar que a partir de todos esses enfoques sobre a atuação no âmbito escolar por intermédio do Programa Mais Alfabetização – PMALFA, foi uma experiência positiva e significativa tanto para nós assistentes de alfabetização, quanto para os alunos assistidos e para o desenvolvimento da escolar.

Assim compreendermos melhor a magnitude da atuação docente, bem como a responsabilidade que é a ação do professor no processo de formação do sujeito. É importante registrarmos também a participação efetiva do da supervisão, a troca de experiências entre profissionais que já atuam na Educação e aprendiz da docência, estando presentes a cada atividade realizada na escola. Sendo esses fatores indispensáveis à formação do ser professor. As dificuldades enfrentadas para realização das atividades formativas do programa ocorridas em diversos lugares, mas que durante esse período foram superadas e resolvidas da melhor forma possível.

Desse modo, podemos finalizar com a certeza de missão cumprida e com plena consciência de que realizamos um brilhante trabalho junto aos educandos, partindo de uma conduta responsável, afetiva e democrática a fim de construir como educadora, a coletividade, o respeito e a autonomia do ser em desenvolvimento, bem como colaborar para os resultados positivos na plataforma do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- INDEB, resultados esses que nos permeia de gratidão e sentimento de dever cumprido.

REFERÊNCIAS

BARATA, Denise. **Caminhando com Arte na Pré-Escola**. São Paulo: Summer, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação - **Programa Mais Alfabetização**: Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85691-manual-operacional-pmalfa-final/file>. Acesso em: 03/01/2020.

COELHO, Maria Teresa. **Problemas de aprendizagem**. Editora Ática, 1999.

DREYER, Loiva. **Alfabetização**: o olhar de Paulo Freire. 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5217_2780.pdf. Acesso em: 23/01/2020.

DUARTE, K.; ROSSI, K.; RODRIGUES, F. O processo de alfabetização da criança segundo Emilia Ferreiro. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça-SP, v.6, n.11, p.1-7, jan. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aprocesso_alfab_ferreiro.pdf. Acesso em: 23/01/2020.

ENGELMANN, A. **Os estados subjetivos**: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais. São Paulo: Ática, 1978.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro, n.25, p.5-17, jan./abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 23/01/2020.

SPINELLO, M. C. As Dificuldades de Aprendizagem Encontradas na Educação Infantil. REI- **Revista de educação do IDEAU**. Vol.9. nº 20. Julho-Dezembro 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/dificuldadeaprendizagem>. Acesso em: 15/01/2020.

A AVALIAÇÃO DA UAEI/UFCG: ESTREITANDO LAÇOS E PROMOVEDO APRENDIZAGEM

BRAGA, Francisca Nayane Dias

Universidade Federal de Campina Grande, Bom Jesus, PB, Brasil.

E-mail: naianedbraga@gmail.com

GOMES, Maiara Kaline Almeida

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: maiarakaline@gmail.com

SANTOS, Mikaele Silva Santos

Universidade Federal de Campina Grande, Baixo, CE, Brasil.

E-mail: mikaelel819@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de uma aula campo na Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) na sede de Campina Grande, tendo em vista as observações feitas no referido local, e todos os aprendizados concedidos através da experiência prática proveitosa. É necessário que haja a avaliação e analise, para um possível acompanhamento especializado com dados que se geram dentro da sala de aula e no seu contexto, apresentando assim, os pontos fortes e frágeis da aprendizagem, sendo possível romper inicialmente, após essa experiência, com o conceito anterior que tínhamos do que seria uma avaliação. E para fomentar o nosso anseio pelo assunto buscou-se o embasamento teórico para refletir o que foi visto durante a experiência. Desse modo Lopes; Junqueira Filho (2017, p. 204) iram colocar o que diversos autores trazem como avaliação, entre eles

[...] Hoffman (1996), Bassedas (1999) e Kramer (2006), conclui-se que a avaliação na educação infantil se dá numa perspectiva de acompanhamento da vida escolar das crianças, em seus diferentes aspectos, contemplados no projeto político-pedagógico da escola e provocados intencionalmente no dia a dia a partir do trabalho do professor.)

Como foi visto, na UAEI, a proposta política pedagógica é baseada nas vivências das crianças, através do que elas conseguem assimilar, estando de acordo com sua idade, relacionando ao contexto e vivências particulares de cada um, tendo em vista que advém de realidades distintas. Levando em consideração as potencialidades e limitações, e o seu tempo.

Com relação a isso, é possível observar que buscam constituir um local agradável que promova aprendizados, valores e aprimoração dos conhecimentos necessários a cada fase, estando a criança no centro do processo, pensando em suas necessidades. Nessa perspectiva é realizado projetos que são criados de acordo com o que cada grupo de alunos precisa para tornar-se melhor, visando também suas carências como grupo que necessitam viver juntos e fazer desta uma experiência agradável e construtiva.

Em uma das salas observadas estava sendo desenvolvido o projeto sobre Gentileza, que visava o aprendizado e desenvolvimento através das vivências diárias daquela sala de aula, com um objetivo logicamente planejado que iria se desenvolvendo no decorrer dos acontecimentos vividos por elas, trabalhando os diversos assuntos do cronograma da instituição de modo a relacionar com a temática da gentileza como forma de criar meios para desenvolver atitudes mais gentis nas crianças, por ter sido observado que era uma necessidade eminente daquele grupo.

Podendo assim notar claramente a necessidade do professor da Educação Infantil de estar atento a cada minucioso detalhe, para que saiba como intervir diante de tanta diversidade que as salas de aula proporcionam, sendo que a partir desse ponto tente driblar as barreiras e proporcionar um ambiente de aprendizado múltiplo. Dessa forma, é imprescindível que o mesmo interaja efetivamente a todo o momento com as crianças, possibilitando uma convivência para poder adentrar no universo de cada uma delas, assim possivelmente entender que todos se desenvolvem cada qual a sua maneira, dia após dia aprendendo em conjunto, mas também questões particulares imbuídas a cada uma.

Pois, existem casos que os professores se prendem a avaliar somente através do conteúdo didático que é pedido, esquecendo de ver a criança como um ser integral. Não

compreendendo as coisas simples e imprescindíveis que aprendem diariamente, e como estas são fundamentais para a formação daquela criança e o seu processo educacional, servindo de arcabouço para as relações de convívio e aprendizagens futuras.

Com relação a isso, observamos na UAEI um contraponto da educação tínhamos internalizado na infância, como uma educação repressora e tradicional, e como o processo educacional e de avaliação é atemporal e relativo de acordo com o local. Nesse caso é de importância fundamental salientar que:

Avaliar as crianças nesta etapa da educação básica não tem como objetivo sua promoção ou prepará-las às próximas etapas de sua escolaridade, mas sim para contribuir com o trabalho do educador que com base no acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem das mesmas pode planejar uma ação pedagógica carregada de sentido e significado para o seu grupo e capaz de atender aos interesses e necessidades do contexto em que está inserido. (LOPES; JUNQUEIRA FILHO, 2017, p. 204)

Ou seja, a avaliação nessa etapa não é pré-requisito para a aprovação da criança, mas sim, para a compreensão do seu desenvolvimento e assim possibilitar a sua evolução de forma individual como sujeito único e pluridisciplinar, o que é torna-se um avanço social para se relacionar com os colegas da sua classe, sendo reforçada a autonomia e a vivência em grupo, entre diversos outros aspectos.

2 CONTEXTUALIZANDO A CRIANÇA NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Atualmente, em pleno século XXI, finalmente se tem uma visão mais acentuada da criança como um ser que pensa e age no seu meio, não é mais aquele “adulto em miniatura” que não podia se expressar, que não tinha nenhum prestígio, era somente um incubador dos valores e interesses da sociedade vigente. Embora que, em muitas escolas ainda continuem com uma visão tradicionalista da criança como um ser menosprezado socialmente, um simples receptor de conhecimento.

Diferentemente do que acontece na UAEI, em que foi possível ter uma visão ampla, embora com duração de tempo curta, em que, vimos à liberdade que a criança tem,

desde o momento do intervalo entre as aulas em que elas ficam no pátio, brincando livremente do que desejarem, ao momento dentro da própria sala de aula em que podem ir ao banheiro na hora que lhe for conveniente sem pedir autorização ao professor, dando uma autonomia a criança em pequenas coisas mas que fazem uma diferença intensa na constituição do sujeito adulto que um dia serão.

Está associada, portanto, à potência, a protagonismo, à ação da criança sobre o mundo para dele se apropriar e recriá-lo, repropô-lo a partir da sua cultura infantil, expressa tão lindamente ao brincar, ao nos interrogar com as suas questões e nos desconcertar com a simplicidade complexa de suas hipóteses sobre si e sobre o mundo. (LOPES; JUNQUEIRA FILHO, 2017, p. 206)

Portanto, destacamos que a criança necessidade de liberdade de experimentar, de viver novas experiências, de aprende brincando com estas, de descobrir o mundo a sua volta, o que seu corpo é capaz de fazer, recriando ao seu modo o mundo, fazendo deste seu lugar de convívio e aprendizado.

A criança, vista nesta perspectiva, é considerada um agente social ativo e criativo, um híbrido entre o papel que ela desempenha no grupo social e todas as possibilidades que ela é capaz de reinventar dela mesma e do mundo. (LOPES; JUNQUEIRA FILHO, 2017, p. 207)

Pois, se faz necessário acreditar na capacidade das crianças, de deixar que também realizem suas vontades, estas precisam de acompanhamento assim como das experiências. As crianças vistas como seres do agora, que fazem coisas e entendem o que fazem de acordo com sua idade e maturidade desenvolvida para isso, não sendo mas intrigadas com a estúpida pergunta “quando você crescer vai ser o quê?”, e sim entendidas na complexidade do que já são no presente tempo.

Dessa forma, com todos os avanços conquistados pelas crianças, as suas avaliações não poderiam permanecer da mesma maneira, considerando apenas o que conseguem em um determinado momento transcrever para um papel, mas sim através de todo o enredo do que acontece no ambiente escolar, a partir das incógnitas que elas fazem questão em deixar no ar, exatamente porque:

[...] não é sempre que a criança vai expressar com palavras aquilo que ela está sentindo, querendo ou necessitando, fazendo, para tanto, uso das inúmeras linguagens não verbais pelas quais interage consigo e com o mundo e nos revela como o está significando a cada momento. (LOPES; JUNQUEIRA FILHO, 2017, p. 208)

Tivemos a oportunidade de vivenciar a singularidade contida pela equipe da UAEI, o modo que trabalham. Ensinando as crianças de forma dinâmica e bastante proveitosa, deixando-as livres, valorizando o tempo de cada uma, obtendo aprendizagem através de cada minucioso detalhe, valorizando o brincar. Além disso, sabemos que a educação infantil é um direito da criança, sendo assim também um local atrativo para as elas, onde possam desfrutar com suas novas amigadas, possibilitando o desenvolvimento físico e psicológico delas.

3 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES

Segundo a LDB N° 9.394, de 1996, que foi atualizada pela Lei n° 12796, (BRASIL, 2013) a avaliação na educação infantil tem como finalidade o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, esse desenvolvimento é por completo os aspectos por meio de socialização em grupo, com experiências diversas que lhes possibilitem distintas maneiras de ampliar seus conhecimentos. De acordo com Moro (2016, p.341) “[...] a instituição declara que pretende educar crianças autônomas, sujeitos de direitos, histórica e culturalmente constituído [...]”. A educação infantil deve contemplar não só a aprendizagem da criança sobre conhecimentos valorizados socialmente, tais como linguagens e códigos, mas focar na criança integral, com suas especificidades e em suas diferenças.

Não estando naquele local para serem avaliadas, e sim para aprenderem coisas novas que lhes chamem atenção, para socializarem conhecimentos, para brincar, construir amigadas, serem cuidadas e educadas. Na UAEI as crianças fazem atividades que estão relacionadas com suas práticas diárias, não são conhecimentos soltos, sem sentidos para elas. Como exemplo contado por uma das professoras ao serem questionada sobre atividades recente, mencionou que foi feita a contação de uma história: A velhinha na Janela de Sonia Junqueira, em seguida visitaram um asilo, depois desenharam e transcreveram o que tinha visto na aula de campo, o que sentiram. Por fim, a professora fez a transcrição do que cada um tinha feito, a turma estava

nos diferentes níveis de escrita, mas todos aprenderam algo com a atividade e nenhum deles foi julgado por uma nota. Seus aprendizados não tinham nota no diário, mas tinha muito valor em suas vidas.

Embora sem a exigência de uma nota, o que é feito pelas crianças tem que ser registrado, e compartilhado com os pais. Uma forma de acompanhar como está se dando o desenvolvimento das crianças são registros, esses podem ser relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, portfólios. Esses registros podem não só propiciar ao professor uma percepção individual sobre cada aluno, mas também auxiliar para o processo de auto-avaliação do professor com relação ao seu trabalho em sala.

Não há como avaliar exclusivamente a aprendizagem, desconsiderando o contexto educacional que se criou para que tal aprendizagem aconteça. Ao observar a criança, se observa também o contexto criado. Ao avaliá-la, o professor também avalia o processo e o contexto educativos (MORO, 2015, prelo apud MORO 2016, p.344).

De acordo com a citação acima, não se pode avaliar por avaliar, descartando todo o contexto que foi trabalhado e desenvolvida, para um possível desenvolvimento e concretização da aprendizagem.

Sendo necessário, manter os pais atualizados e por dentro de tudo que seus filhos estão aprendendo na escola. Como está no inciso IV, art.10. (BRASIL, 2009) é necessário uma “documentação específica que permita as famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil” (BRASIL, 2009). Sendo assim, é um direito dos pais não só acompanhar o que seus filhos estão aprendendo, mas poderem compreender como se dão essas práticas educativas. E as próprias crianças têm o direito de acompanhar seus desenvolvimentos, as suas dificuldades no processo de construção de seu conhecimento. No cotidiano, dar vez e voz às crianças se torna importante para que elas possam ter conhecimento de seu desenvolvimento pessoal, das suas conquistas alcançadas. Dialogar com elas é de extrema relevância, propicia uma interação maior em sala.

É interessante trazer para sala formas de registros que possam ser elaborados com a ajuda das próprias crianças. Segundo Moro (2016, p.344) o portfólio pode ser útil, e também interessante de se trabalhar já que este pode ser construído pelas crianças, com a interação da família que também pode construir e acompanhar de perto o progresso dele. O portfólio é

um processo contínuo, para acompanhar todos os aprendizados e superações no cotidiano da criança, é uma “[...] relação com o tempo, trabalhar com portfólios nos pede tempo e alma – afetos, coragem e disposição. Exige um necessário exercício de revistar aos velhos conceitos de avaliação, o que nem sempre é fácil de ser conquistado. [...]” (MORO, 2011, p.42 apud MORO 2016, p.345).

Construir um portfólio não só demanda tempo e disposição, mas uma observação constante e individual de cada criança, para entender os progressos e fazer uma retrospectiva de como ela era antes e os avanços que ocorreram no decorrer do tempo. O que não deixa de ser um modo de avaliar, mas de forma construtiva, contextualizada, que possibilite reflexão num processo de construção para continuação daquilo que não foi positivo.

As instituições de Educação Infantil, sob a ótica da garantia de direitos, são responsáveis por criar procedimentos para avaliação do trabalho pedagógico e das conquistas das crianças. A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. [...] (BRASIL, 2009, p. 16).

A avaliação propicia ao professor uma reflexão sobre sua prática pedagógica, ajudando-o a buscar melhorias no campo da aprendizagem das crianças. A partir das observações individuais de cada criança espera-se que o professor, possa distinguir quais componentes estão impedindo ou proporcionando o desenvolvimento na aprendizagem desses alunos, e assim poder alterar ou melhorar sua prática.

No Art.10, inciso I, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), irá trazer que a avaliação na educação infantil implica em “a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações”, ou seja, na educação infantil é avaliado, ou melhor, observado as interações e socializações entre as crianças, suas brincadeiras, as atividades feitas em grupo, sem utilizar de atividades escritas ou avaliações que visem classifica-las. Nessa fase da educação infantil, os alunos aprendem brincando, se relacionando. Segundo Moro (2016, p.343) o professor deve estar atento o tempo todo para o que a criança faz, como fazem, com quem fazem, se fazem algo contrário, se elas se esquivam para fazer determinada atividade, ou brincadeiras.

É importante o professor estar sempre observando as crianças, se é inquieto sobre determinadas situações, se a criança não quer brincar procurar saber o motivo junto a está e

não apenas ignorar, prestar atenção na convivência a forma como ela se tratam. Se notar algo diferente não deixar passar.

Em todos os níveis educacionais e principalmente na educação infantil importa muito mais avaliar o que permite e como se permite à criança apropriar-se de novos e ampliados conhecimentos, que enriqueçam como seres que produzem cultura e não exclusivamente seus desempenhos individuais. (MORO, 2011, p. 348)

Avaliar seres humanos pelo que são capazes de transcrever em um papel em um momento determinado sem ao menos considerar todas as questões que o englobam é no mínimo impiedoso, somos seres únicos, cheios de peculiaridades, aprendemos e vivenciamos esses aprendizados de maneiras diferentes. Que sejamos capazes de preservar pelo menos as crianças menores desse tipo de atitude ofensiva ao ser humano como ser complexo que é.

4 TIPOS DE AVALIAÇÕES

Apresentar-se alguns tipos de avaliações existentes no cenário educativo, fazendo parte do processo de aprendizagem, como: *Avaliação Diagnóstica*, *Avaliação Classificatória*, *Avaliação Formativa*, *Avaliação Descritiva*, *Avaliação Mediadora*.

Podemos citar a *Avaliação Diagnóstica* como um dos principais fatores de observação de desenvolvimento do aluno, assim como favorecer métodos que auxiliem no momento de interagir e medir a capacidade do mesmo.

A avaliação diagnóstica tem como função verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens e detectar as dificuldades de aprendizagem tentando identificar suas causas, esta avaliação pode ser realizada em qualquer momento do processo de ensino-aprendizagem, já que seu principal objetivo é investigar sobre o desempenho e proceder a uma ação tendo em vista o redirecionamento da ação pedagógica (SANTOS; CARRASCO 2015, p.10)

Através dessa avaliação professores e alunos podem se avaliarem, interagindo de forma que haja uma aprendizagem de ambas as partes, além de ser fundamental, possibilitando o crescimento e autonomia dos discentes dentro da sala de aula assim como em outros espaços escolares. Tendo em vista que avaliar é observar, interagir nas conquistas e dificuldades que estimulem o progresso e desenvolvimento da criança.

Assim também, como a *Avaliação Classificatória*, que é utilizada para medir a capacidade de aprendizagem das crianças. Ela é composta por medir através das notas. Sendo visto que não é utilizado esse método pela UAEI, mas de grande importância ser citada nesse trabalho.

Este tipo de avaliação não leva a criança a aprender para a vida e sim, dar importância a uma aprendizagem memorizada, onde estuda não para aprender, mas para realizar uma prova ou um trabalho. A intenção dessa concepção de avaliação é classificar a criança para aprovação ou reprovação; não é avaliar os seus processos de aprendizagens e verificar as suas dificuldades para uma possível mudança, mas sim suas preocupações são de como avaliar para atribuir uma nota de acordo com o desempenho da criança 8 nos dias de provas e trabalhos, exercendo função de controle de selecionar os alunos em “bons e ruins” (SANTOS; CARRASCO, 2015, p.8/9)

Esse método de avaliação é utilizado por algumas escolas, da qual coíbem os alunos de exercer sua autonomia, muitas das vezes, sendo eles utilizados como um instrumento didático, do qual é avaliado pela nota, obtendo assim êxito nas provas, mas sendo retidos apenas a uma forma de medir conhecimento.

Existe também a *Avaliação Formativa*, está ocorre ao longo de todo o período de convivência no âmbito escolar, sendo contínua, havendo assim observação em todas as atividades propostas, mediando desta forma as habilidades de cada criança e analisando os avanços.

Avaliar numa visão formativa não é somente avaliar em um momento, mas é uma ação que deve ser feita no dia-a-dia no âmbito escolar, diante das atividades propostas pelo professor, onde o professor acompanha a criança em seu desenvolvimento, conhecendo os limites e avanços no processo de aprendizagem (SANTOS; CARRASCO, 2015, p.6)

Através dessa avaliação podem-se desenvolver projetos didáticos que contemplem as dificuldades e necessidades individuais e grupais. Esse método é utilizado na UAEI, de forma interessante e colaborativa, fazendo uma reflexão sobre os acontecimentos diários e proporcionando maneiras de pensar e interagir com os demais, sendo todos tratados de maneira iguais sem discriminação ou desigualdade. Não mantendo o estigma de “melhores alunos”, buscando proporcionar um crescimento e avanço educacional do grupo. Visando neste contexto a atuação do professor e o planejamento como mediador de informações e contexto que despertem nas crianças curiosidades de informações que ajudem na sua construção de identidade e no seu desenvolvimento integral.

A *Avaliação Descritiva* tem como intuito mostrar a rotina da criança, sua adaptação, seu entrosamento com a turma e sua desenvoltura. Ela faz um acompanhamento silencioso de todos os momentos desde a entrada na escola até sua saída. Assim, como podemos perceber a avaliação feita na UAEI, a mesma mostra a trajetória da criança, suas habilidades e também suas dificuldades apresentadas ao longo das observações. É importante lembrar que, não se pode fazer comparações entre as crianças, as mesmas são únicas e incomparáveis, mostra habilidades que deve ser privilegiada e que devesse tentar explorar ao máximo para seu avanço e desenvolvimento.

A *Avaliação Mediadora* é responsável por apontar o contato da criança com a realidade e tudo o que está em sua volta. Tendo em vista que o professor que exercer a função deve ter um certo conhecimento sobre as diversidades para lidar com as diferenças dentro do contexto escolar.

O critério essencial e necessário para a avaliação mediadora é que o professor conheça seu aluno, ou seja, o professor deve conhecer sua realidade, compreender sua cultura, seu modo de falar e pensar, e isto se dá ‘através de perguntas, fazendo-lhe novas e desafiadoras questões, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual’ (HOFFMANN 2000, p.34 Apud: SANTOS; CARRASCO, 2015, p.8/9)

Essa avaliação consiste em contemplar os conhecimentos das crianças, valorizando e influenciando a procurar mais sobre determinados assuntos. Despertar nos alunos a curiosidade e o prazer em se informar, mantendo sua capacidade de expressão. Uma das formas mais adequadas é o diálogo, em que através dele a uma troca de informações, experiências, ideias com a realidade.

5 BREVES CONSIDERAÇÕES

Como foi visto no decorrer deste trabalho a LDB assegura que a avaliação na educação infantil não será um instrumento para medir o aprendizado das crianças sobre determinadas disciplinas, com provas escritas ou trabalhos, mas sim o avanço que cada criança teve durante o ano letivo, suas dificuldades, como vai se desenvolvendo com o decorrer das atividades em grupo. Vimos a importância de se ter registros, dos diversos tipos, não só para poder acompanhar o desenvolvimento das crianças, mas também dos professores, poder ver de perto como está se dando os métodos usados, se surtem os efeitos desejados.

As atividades ou o desempenho que vai ser avaliado será a partir de brincadeiras realizadas com as crianças no seu cotidiano, a interação entre elas. E as observando para fazer seus registros individuais ou em grupo, o professor deve ficar atento a cada criança e qualquer atitude inesperada, observar a forma como agi uns com os outros, prestarem atenção quando pede para ela fazer algo e ela se recusa e procurar saber qual o motivo de tal atitude, e encontrar maneiras de solucionar a situação.

Tomamos conhecimento da importância da família estar junto com a instituição, trabalhar para o bem-estar de seus filhos. É direito e dever da família: participar dos portfólios que serão feitos, dessa forma acompanhando o processo de desenvolvimento das crianças, tomar decisões sobre a carga horária diária dessas crianças, é necessário a escola comunicar as famílias o porquê de as crianças conterem uma certa frequência, e não perderem as atividades propostas. Se faz necessária reuniões com pais para compreender determinadas questões e saber o posicionamento deles tendo em vista que são crianças pequenas e não se responsabilizam por si próprias, estando inclusas no regimento escolar.

Tendo em vista o que podemos ver na UAEI, o método de avaliação condiz com o que é visto no texto, as avaliações são feitas de forma a observar as vivências dos alunos, há projetos que visam o melhoramento de cada um, sendo eles como exemplo, o projeto da Gentileza, do qual foi trabalhado pensando em uma melhor convivência com os colegas dentro da sala, assim como em suas casas e demais lugares que frequentem. A UAEI pensa na criança com suas especificidades, cada uma tem a liberdade de se expressar da forma que quiser. Tem a liberdade de brincarem no pátio do que quiserem lá elas exercitam a autonomia da criança, assim deixando-a fazer suas próprias escolhas.

Portanto destaca-se que os tipos de avaliações são de grande importância, porque através delas são dadas todas as observações e desenvolvimento das mesmas, cada avaliação contempla de uma determinada forma o progresso de uma criança. Sendo possível perceber a importância das modalidades de avaliações na educação infantil, da qual avaliam o desenvolvimento, aprendizagem, autonomia, autoconhecimento e confiança do aluno. Assim, a avaliação deve ser dar de forma contínua e diária, havendo diálogo e anotações do progresso das crianças dentro da sala de aula, já fora deste ambiente observar suas atitudes da qual o meio em que está contida influencia. É importante também a interação de professor e aluno, para que possa quebrar o medo e timidez entre eles, podendo haver uma aproximação e aprendizagem de ambas as partes.

REFERÊNCIAS

ESCOLA, Web. **Avaliação descritiva na educação infantil**, <https://www.escolaweb.com.br/blog/avaliacao-de-alunos-na-educacao-infantil/>. Disponível em: escolaweb. Acesso em 05/02/2018.

LOPES, Daiane Monique Pagani; FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira. Avaliação das crianças pequenas: um olhar sobre os documentos de avaliação na pré-escola. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos; FELIPE, Já ne; CORSO, Luciana Vellinho (org.). **Lutamos pela educação infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

MORO, Catarina: Reflexões sobre a avaliação das crianças na educação infantil: escutas, olhares, registros atentos, In: CACIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESHENFELDER, Noeli (Orgs). **Pedagogia das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. UFSM, Centro de Educação Infantil Ipê Amarelo. Brasília, 2016.

SANTOS, Veruska Vieira dos, CARRASCO, Omar Oscar Delgado. **A avaliação na educação infantil**: Análise dos processos e suas modalidades, 2017. Disponível em: http://serra.multivix.edu.br/wpcontent/uploads/2015/06/ARTIGO_VERUSKA_VIEIRA_SANTOS_ped.pdf. Acesso em 11/12/17.

A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ABORDAGEM REFLEXIVA A PARTIR DO CONTEXTO CULTURAL E EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE IGUATU-CE

FERNANDES, Tânia Amâncio Ferreira
Universidade Federal de Campina Grande, Iguatu, CE, Brasil.
E-mail: taniaamancioff@gmail.com

JOCA, Alexandre Martins
Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.
E-mail: alexmartinsjoca@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta uma síntese dos resultados de uma pesquisa realizada para a dissertação de conclusão do Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG – Campus Cajazeiras - PB.

O objetivo deste estudo é apresentar um inventário que contenha músicas apreciadas por alunos/as e professores/as, após uma pesquisa de campo em que se utilizou métodos etnográficos e realizou-se uma análise qualitativa e interpretativa, refletindo dessa forma as peculiaridades do contexto cultural e educacional de uma escola de Ensino Fundamental do município de Iguatu-CE que servirão como recurso pedagógico para a disciplina de Língua Portuguesa por meio da interdisciplinaridade com a disciplina de Artes através da música.

Desse modo, a ideia desse estudo surgiu das minhas experiências como apreciadora da música e como professora na disciplina de Língua Portuguesa, a partir da elaboração, aplicação e observação de atividades realizadas por meio de letras de músicas e momentos de apreciação musical realizados com alunos/as no contexto escolar. Por isso, trabalhava com músicas e letras que eu acreditava que refletissem os gostos e estilos musicais compartilhados pela maioria dos/as alunos/as. Até que observei que as músicas que eu escolhia não eram as mais escutadas pela maioria dos/as alunos/as, mesmo assim, as atividades ainda eram bastante proveitosas para trabalhar a Língua Portuguesa em sala de aula, entretanto, necessitavam de um aprimoramento, de um estudo mais aprofundado para identificar os gostos musicais desses/as alunos/as, para

depois utilizar essas músicas em atividades de forma que contemple seus contextos sociais e culturais.

O aprofundamento teórico teve como base Candau (2008, 2012), trazendo conceitos como multiculturalismo e interculturalidade; Barbosa (2008, 2011), apresentando o contexto histórico da Arte-educação no Brasil, Bortoni-Ricardo (2001, 2008), por meio da visão da Sociolinguística e aos conflitos relacionados à cultura da escola, Rojo (2012), identificando a multimodalidade da música que permite a aquisição de multiletramentos, Koch (2015) e a construção de sentidos por meio dos textos, além de estudos sobre a Teoria da Aprendizagem significativa de Ausubel (2000) e dos seguintes documentos norteadores: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Além disso, a pesquisa levou em consideração o contexto cultural e educacional do município de Iguatu –CE, já que artistas reconhecidos nacionalmente são naturais dessa cidade, é o caso de Eleazar de carvalho, Humberto Teixeira e Evaldo Gouveia.

Em seguida trazemos as considerações finais com as reflexões dos resultados da análise, retomando pontos e enfatizando as descobertas ao longo da pesquisa, as constatações das informações apresentadas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de e pela arte faz parte da educação escolar, contrariamente, nota-se um espaço reduzido para colocar em prática seus ensinamentos, já que a Arte existe para atuar em todas as suas formas, interagindo, interligando, interferindo quando necessário e transformando o modo como a educação é direcionada, ampliando horizontes e permitindo novas possibilidades, novas formas de aprender, de refletir, de criticar e de se descobrir.

A música especificamente é um elo poderoso, é popular, é acessível, é singular para o artista e ao mesmo tempo pode ser interpretada de várias maneiras pelos ouvintes. A música é Arte, é som, é palavra, é sentido, é reflexão, é um misto de possibilidades.

Logo, de acordo com Candau (2012) trabalhar com a música em sala de aula

apresenta a necessidade de rever a prática e a maneiras como as atividades são realizadas, “pois a música em geral reflete o multiculturalismo que é a afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença” (CANDAU, 2012, p. 242).

Dessa forma,

A palavra multiculturalismo é polissêmica, admitindo pluralidade de significados. A necessidade de adjetivá-la evidencia esta realidade. Expressões como multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário podem ser encontradas na produção sobre o tema e se multiplicam continuamente (CANDAU, 2012, p. 242).

Entretanto, é importante explicitar e diferenciar o termo multiculturalismo, reduzindo para três principais: “multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo, também denominado de interculturalidade” (CANDAU, 2012, p. 243).

De acordo com Candau (2012), o primeiro termo trata da percepção de que as pessoas não têm as mesmas oportunidades nas sociedades em que vivemos, são tratados distintamente de outros grupos sociais, logo, o multiculturalismo assimilacionista, defende que todos os grupos sociais tenham as mesmas oportunidades, assimilando os grupos menos favorecidos e discriminados, promovendo por meio da escolarização a universalização, integrando todos ao sistema escolar sem levar em consideração as diferenças peculiares de cada um.

Já o multiculturalismo diferencialista, segundo Candau (2012), discorda do modo da assimilação pelo fato de não priorizar as minorias e as diferenças existentes ou silenciadas, dessa forma, propõe que o reconhecimento das diferenças seja colocado em primeiro lugar, promovendo a garantia da existência das identidades culturais num determinado contexto e assim como espaços para que possam se expressar e se manifestar.

Candau (2012), situa-se na terceira perspectiva, do multiculturalismo aberto e interativo, que ressalta a interculturalidade¹, pois considera a visão mais apropriada para a construção de sociedades democráticas que promovam políticas de igualdade e de

¹ A visão intercultural entende que deve haver a convivência harmônica das culturas, respeitando as diferenças.

identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais.

A autora também ressalta que a cultura escolar, que tem como ideal um modelo único de cultura, portanto, monocultural, precisa ser mudada e não a cultura dos alunos (CANDAU, 2012), logo, deve-se adotar uma postura centrada no interculturalismo “como um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais” (CANDAU, 2012, p. 45).

Notadamente, o ensino será significativo quando considerar o caráter plural dos sujeitos de uma sala de aula e de uma escola, assim como, suas escolhas, seus gostos, suas crenças, suas identidades e suas manifestações culturais.

Logo, é parte também da crença dos sociolinguístas e etnógrafos que conflitos que se manifestam na ação cotidiana em sala de aula podem ser examinados por meio de uma microanálise da interação entre professor e alunos e entre os alunos, uns com os outros (BORTONI-RICARDO, 2001, p. 82).

Entretanto, segundo Barbosa (2008, p. 2):

Na escola as Artes não só devem ter seu espaço específico como disciplinas no currículo, embora ensinadas através da experiência interdisciplinar, mas também lhes cabe transitar por todo o currículo enriquecendo a aprendizagem de outros conhecimentos, as disciplinas e as atividades dos estudantes.

Por meio da música é possível colocar em prática a aprendizagem significativa de Ausubel (2000), pois se baseia nos conhecimentos que os alunos já têm e podendo adquirir novos conhecimentos a partir deles e de forma significativa, facilitando o aprendizado e proporcionando uma acepção de novos conteúdos de forma reflexiva e, portanto, significativa, pois esses novos conhecimentos se ancoram nos conhecimentos já existentes.

Na divisão do currículo pela BNCC, Arte e Língua Portuguesa fazem parte da área de Linguagens e Códigos, cada disciplina expressa a linguagem de uma forma diferente, entretanto, elas podem trabalhar em colaboração, unidas para facilitar e promover a

melhora na aquisição do conhecimento, utilizando o conceito de interdisciplinaridade há a possibilidade de explorar e interagir por meio de conhecimentos, pois de acordo com Ivani Fazenda (2008), “um olhar interdisciplinarmente atento recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos, mas, sobretudo, induz-nos a outras superações, ou mesmo reformulações”. (FAZENDA, 2008, p. 13).

Além disso, a música pode ser considerada como gênero multimodal, pois em sua composição estrutural traz conceitos e manifestações que expressam o uso da língua, além disso,

Os gêneros multimodais são os novos modelos discursivos que permeiam as relações sociocomunicativas dos sujeitos, a saber: os diferentes gêneros de texto organizados por diferentes modalidades de linguagem, verbal escrita, verbal oral, não verbal, imagética e sonora. (ROJO, 2012, p. 147).

Segundo Koch (2015) permite a “ representação do pensamento”, que possui sujeitos “construtores de sentido”, portanto um texto com possibilidades significativas, “baseadas em um contexto sociocognitivo dos participantes da interação”. (KOCH, 2015, p. 13-71).

Nesse caso o/a professor/a precisa desenvolver uma educação sensível, aberta para perceber e entender as características culturais de seus alunos, promover o diálogo e a reflexão na sala de aula, independente das condições físicas da escola, para compreensão e entendimento da cultura desses alunos.

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa foi aplicada em uma escola de Ensino Fundamental do município de Iguatu-CE por meio de questionários pré-elaborados entregues aos/às professores/as para responderem por escrito. Junto aos/às alunos/as a coleta de dados ocorreu por meio de uma roda de conversa. E em relação ao método, utilizou-se a técnicas oriundas da

etnografia, além do mais, segundo Bortoni-Ricardo, (2008, p. 38), “a pesquisa etnográfica trata de uma pesquisa qualitativa, interpretativista, que utiliza métodos etnográficos, como a observação para a análise dos dados”.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

4.1 Perspectivas docentes

De acordo com os professores participantes da pesquisa, eles costumam usar essas músicas em aulas de Português e Artes, isso confirma a ideia de que a música é uma linguagem que pode transitar entre as duas disciplinas contribuindo para ambas de acordo com as orientações dos PCNs e da BNCC.

Entretanto, ao questionar esses/as professores/as sobre quais músicas eles utilizam em sala de aula, identificou-se um pequeno número de opções de músicas que refletem os próprios gostos e não os gostos dos/as alunos/as, dando a entender ainda que esses/as professores/as não utilizam a música com tanta frequência ou que não possuem um repertório amplo de músicas para utilizar em sala de aula. Dessa forma, elaborou-se algumas tabelas para facilitar a identificação dessas músicas.

Tabela 1- Repertório de cantores/as e músicas utilizadas pelos/as professores/as

Cantores/as	Músicas
Kell Smith	Era uma vez (2)
Letrux	Fertle Revival
Marcelo Jeneci	Felicidade

Fonte: FERNANDES, 2019

Tabela 2- Repertório de outras músicas utilizadas pelos professores

Outras músicas
Aquarela, Dias melhores e Sonho de uma flauta

Fonte: FERNANDES, 2019

Tabela 3- Repertório de estilos musicais utilizados pelos/as professores/as

Estilos musicais
Gospel, infantil, romântica e rap

Fonte: FERNANDES, 2019

Observando os poucos exemplos apresentados nas tabelas, percebe-se em geral que essas músicas não fazem do contexto musical dos alunos, parecem ser o espelho dos gostos dos/as professores/as, pois, apresentam em sua maioria músicas antigas e modernas que estão dentro do estilo MPB/pop, apesar, de citarem alguns poucos exemplos de estilos musicais como gospel, infantil, romântica e rap. Além disso, a tabela 2 apresenta outras opções de músicas, sem os respectivos nomes dos cantores/as.

Portanto, deduz-se que os/as professores/as necessitam de novas ideias e exemplos de músicas para ampliarem os seus repertórios musicais para serem utilizados em sala de aula. Desse modo, deve-se aplicar efetivamente atividades que possibilitem o conhecimento dos gostos e preferências dos/as alunos/as, pois, essa prática além de facilitar as escolhas de músicas a serem trabalhadas também auxiliarão em outras atividades de Língua Portuguesa, Arte e demais disciplinas.

Segundo Candau (2012) as práticas socioeducativas na visão da interculturalidade, requer questionar as dinâmicas habituais do processo educacional, em sua maioria baseados em padrões e na uniformidade, e sem ligação com os contextos socioculturais dos sujeitos participantes e baseados em apenas em um modelo. Assim, deve-se estimular dinâmicas participativas, processos pedagógicos diferenciados, o uso de múltiplas linguagens e incentivar a construção coletiva. “Enfim, a escola tem de aceitar a diversidade e torná-la funcional” (BORTONI-RICARDO, 2001, p. 102).

4.2 Perspectiva Discentes

Após a transcrição do material coletado da roda de conversa foi possível organizar um repertório com músicas, cantores/as e estilos musicais diversos.

Tabela 4- Repertório de cantores/as e músicas citadas pelos/as alunos/as

Cantores/as	Músicas
Funk	
MC Kevin	Malandro bom não compra liberdade
MC Kevinho	Bum bum /Agora é tudo meu (2)/ Terremoto (2)
MC Mirella	Aperta o play / <i>Pra sentar</i> Play pay
MC do L	Sou motoqueiro sou cachorro louco
Lexa	Só depois do Carnaval/ Sapequinha
MC Japa	Bum bum tey tey
MC Charada	Chorar pra quê (2)
MC Denny	Canta que eu gosto
MC Pedrinho	Minha linda morena
Sertanejo	
Zé Neto e Cristiano	Largado às traças (2)
Gaab	Verdade
Rap	
Hungria	Oração de aço (2)/ Lembranças\Dubai
7 Minutoz	Rap do Estarossa (Anime)/ Rap do Bam
Player\Tauz	Rap do Itachi/Meliodas
VMZ	Rap meliodas e Elizabeth
Gospel	
Isadora Pompeo	Minha morada
MPB\Pop	

4.2 Perspectiva Discentes

Após a transcrição do material coletado da roda de conversa foi possível organizar um repertório com músicas, cantores/as e estilos musicais diversos.

Tabela 4- Repertório de cantores/as e músicas citadas pelos/as alunos/as

Cantores/as	Músicas
Funk	
MC Kevin	Malandro bom não compra liberdade
MC Kevinho	Bum bum /Agora é tudo meu (2)/ Terremoto (2)
MC Mirella	Aperta o play / <i>Pra sentar</i> Play pay
MC do L	Sou motoqueiro sou cachorro louco
Lexa	Só depois do Carnaval/ Sapequinha
MC Japa	Bum bum tey tey
MC Charada	Chorar pra quê (2)
MC Denny	Canta que eu gosto
MC Pedrinho	Minha linda morena
Sertanejo	
Zé Neto e Cristiano	Largado às traças (2)
Gaab	Verdade
Rap	
Hungria	Oração de aço (2)/ Lembranças\Dubai
7 Minutoz	Rap do Estarossa (Anime)/ Rap do Bam
Player\Tauz	Rap do Itachi/Meliodas
VMZ	Rap meliodas e Elizabeth
Gospel	
Isadora Pompeo	Minha morada
MPB\Pop	

Kell Smith	Era uma vez (3)
Gustavo Mioto	Impressionando os anjos
B.E.R	A noite vai brilhar
Nicolas Germano	Beijo Raro
Robson Biollo	Baixinha linda
Pop Internacional	
Justin Bieber	Sorry, what do you mean/ As long as you love me/ Let me love me
Marshmello	Alone
Aaron Smith	Dacin'

Fonte: FERNANDES, 2019

Nesse repertório, percebe-se um grande número de exemplos de cantores/as e músicas do gênero funk dentre eles os nomes de MC Kevinho com as músicas “Agora é tudo meu” e “Terremoto” em parceria com a cantora Anitta foram citadas 2 vezes cada e também a música “Chorar pra quê” do MC Charada é citada 2 vezes, além de outros, a música “*Largado às Traças*” dos cantores sertanejos Zé Neto e Cristiano foi citada duas vezes também, a música “Oração de aço” do Hungria representando o gênero musical rap também aparece por duas vezes e a música “Era uma vez” da cantora Kell Smith do MPB/Pop foi citada por 3 vezes, vale lembrar que essa música foi trabalhada por um dos professores em sala de aula com os alunos, apesar de apenas 3 alunos/as citarem como uma de suas opções preferidas, um deles declarou que “É essa música me marcou” (João, aluno), fica claro que a música foi importante e significativa para ele. E por último temos o repertório dos gêneros musicais citados/as pelos/as alunos/as.

Tabela 5- Estilos musicais citados pelos/as alunos/as

Estilos musicais
reggae
rap
eletrônicas
músicas da igreja

Funk
Sertaneja
Forró
Vaquejada
Gospel
músicas de anime

Fonte: FERNANDES, 2019

Após a observação desse repertório de gêneros musicais é possível identificar que os/as alunos/as conhecem, têm acesso, e gostam de uma variedade enorme de gêneros musicais em comparação com seus professores, nessa lista inclusive citam gêneros que não apareceram nas listas anteriores como reggae, eletrônicas, vaquejada e músicas de anime¹.

É importante ressaltar que essas listas foram baseadas no material escrito e entregue pelos/as alunos/as e na roda de conversa, assim, quando os/as alunos/as foram perguntados sobre qual o estilo de música eles mais gostavam, a palavra “funk” tomou conta da sala, seguidas de “rap”, “forró” e “sertanejo”. Então quando os/as professores/as forem pensar atividades para a sala de aula com música deve-se levar em consideração esses exemplos, pois,

Portanto, de acordo com Barbosa (2011), “a escola precisa se sintonizar com a sociedade para a qual ela prepara seus estudantes” (BARBOSA, 2011, p. 49), para trabalhar a educação de forma que se direcione ao encontro do aluno e torná-la produtiva.

E por último temos uma pequena lista que traz exemplos de cantor e gênero musical que alunos/as não gostam.

Além disso obtive-se alguns comentários dos/as alunos/as a respeito da música em geral, como “Gosto de todas, só que prefiro música de anime, abertura de *Darling in the Franxx*” (Pedro, aluno) que ressalta seu gosto por todos os tipos de músicas, entretanto prefere músicas que remetem ao universo dos desenhos animados japoneses e em especial a música de abertura de um desses desenhos. Dessa forma, pode-se perceber como o contexto cultural dos/as alunos/as e as suas atividades cotidianas influenciam em seus gostos. No entanto, a forma de consumo de músicas pelos/as alunos/as varia, pois, os/as alunos/as têm o hábito de escutar músicas diariamente, a maioria costuma

1 Tipo de desenho animado que pertence a cultura japonesa.

escutar músicas pelo celular, usando fones de ouvido, mas também escutam no carro, no computador, no som de casa, assim como, de acordo o com este aluno “Gosto de escutar música quando venho pra escola” (Alice, aluna) e “gosto de escutar música no som” (Mariana, aluna), demonstrando várias possibilidades para apreciar música. Um detalhe interessante é que eles/elas não gostam de escutar músicas nas rádios, provavelmente por causa dos comerciais. E quando foram perguntados se escutam músicas com alguém ou sozinhos/as, a maioria respondeu que escuta sozinho/a, apenas um/uma ou outro/a disse ter uma companhia, um primo ou com um avô no carro, no caminho da escola. Outro contexto interessante em que disseram escutar músicas é quando estão jogando videogame.

5 CONCLUSÃO

Após a análise dos materiais para essa pesquisa foi possível coletar informações relevantes para o processo de ensino-aprendizagem e para o melhor desenvolvimento de atividades em sala de aula, além de combinar duas disciplinas: Arte e Língua Portuguesa no intuito de diversificar o planejamento de aulas e valorizar, segundo Rojo (2012), a multimodalidade da música que ao mesmo tempo é manifestação artística por meio da Arte e gênero textual na Língua Portuguesa.

Foi possível afirmar que a música realmente faz parte do cotidiano dos/as alunos/as a partir da quantidade de exemplos de músicas citadas por eles/as. Posto que, o universo cultural dos/as alunos/as gira em torno dos artistas que estão na moda, em destaque nas mídias e é perceptível como a mídia pode influenciar, fazendo com que os estilos de outros Estados sejam apreciados e supervalorizados por esses/as alunos/as, por meio do funk e do rap, por isso, justifica-se a quantidade de MC's nas listas apresentadas pelos/as alunos/as, proporcionados pela mídia em geral, mas, principalmente pelas possibilidades da internet e dos celulares. Por outro lado, os ritmos locais estão sendo esquecidos pela própria escola e pelos/as professores/as, já que não trabalham os estilos como forró, um dos exemplos de representação cultural da região, utilizando em seu lugar as músicas da MPB/Pop, que em geral são de artistas brasileiros que não retratam a cultura local.

Desse modo, percebe-se que os professores e professoras desta pesquisa precisam ampliar seus repertórios de músicas preferidas, de músicas para utilizarem em sala de aula

e seus conhecimentos em relação às músicas que os/as alunos/as gostam, pois são essas músicas que fazem parte do seu cotidiano. Desse modo, os/as professores/as precisam conhecê-las e planejar atividades diferenciadas por meio delas, pois, é importante que todos/as os/as professores/as busquem essa postura de experimentar novos métodos, trabalhar de forma diferenciada, mudar quando uma estratégia não estiver dando resultados e encontrar outros meios.

Além disso, percebeu-se nessa pesquisa que por mais que a cidade de Iguatu tenha uma cultura da música com nomes de artistas reconhecidos nacionalmente, nenhum deles ou suas músicas foram citadas nem nas listas dos/as alunos/as e nem nas listas dos/as professores/as, revelando que em relação ao trabalho com a música em sala de aula não está havendo a valorização desses artistas e muito menos da cultura local, nem nas aulas de Língua Portuguesa e nem nas aulas de Arte.

Percebeu-se que a música oferece um leque de opções para utilizá-la em sala de aula, em especial, no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, a exemplo: a leitura e o trabalho com a oralidade; a interpretação e a construção de sentidos; estudo das características do gênero textual, dos versos, das rimas, das figuras de linguagem e da gramática; dos elementos da narrativa, presentes no texto; dos contextos culturais da produção da música; do contexto histórico; da relação com a Arte e com as outras manifestações artísticas como a dança, o teatro e as artes visuais; da comparação com outros textos; do trabalho interdisciplinar ao trabalhar a história dos autores/as e dos instrumentos musicais, utilizando outros gêneros como a entrevista ou relato; da apreciação musical e dos momentos de descontração; da produção da escrita a partir dos temas trabalhados nas músicas etc. Para isso, faz-se necessário, portanto, de uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize uma diversidade musical, de maneira que possibilite essas opções de trabalho para o professor em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, v. 1, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino de Arte no Brasil**: Aspectos históricos e metodológico. Rede São Paulo de Formação docente. Curso de Especialização para o quadro do Magistério da

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino de Arte no Brasil**: Aspectos históricos e metodológico. Rede São Paulo de Formação docente. Curso de Especialização para o quadro do Magistério da SESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo: 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte na Educação**: Interterritorialidade refazendo interdisciplinaridade. São Paulo: Rosari, Universidade Anhembi Morumbi, PUC-Rio e Unesp-Bauru, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M.; DETONNI, R. do V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (Org.) **Cenas da sala de aula**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001, p. 81-103.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação. Documento Homologado pela portaria nº 1570, publicada no DOU de 21/12/2017, seção p. 5 – 203.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANAU, Vera Maria (Org). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SSESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo: 2011.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte na Educação**: Interterritorialidade refazendo interdisciplinaridade. São Paulo: Rosari, Universidade Anhembi Morumbi, PUC-Rio e Unesp-Bauru, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M.; DETONNI, R. do V. Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (Org.) **Cenas da sala de aula**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001, p. 81-103.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação. Documento Homologado pela portaria nº 1570, publicada no DOU de 21/12/2017, seção p. 5 – 203.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Org). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria (organizadora). **Didática crítica intercultural**: aproximações - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Didática e interdisciplinaridade**. Papirus Editora, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça, 1933 -. **Desvendando os segredos do texto**\ Ingedore Grunfeld Vilaça Koch. – 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2015, p. 13-71.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. Parábola Ed., 2012.

AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA: PROFESSORES E ALUNOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA¹

SILVA, Irineuma Ribeiro da Silva

Universidade Federal de Campina Grande, Barro, CE, Brasil.

E-mail: irineumars@gmail.com

APRESENTAÇÃO

Ninguém nasce pronto. Se pararmos para analisar as condições em que chegamos ao mundo, veremos que nascemos inacabados e isto nos coloca em situação/condição de dependência total de outros para sobreviver. Esses outros deixam marcas em nós desde então. Essas marcas seguem conosco por toda a vida. O ponto é que, ainda depois de adultos continuamos no estado constante de inacabamento.

Vivemos em constante troca, na doação do eu e no recebimento do outro, que pode ser diferente de nós ou igual em algumas coisas. Segundo Madalena Freire (1992), no texto “O que é um grupo”, vivemos sempre em grupo, porque vivemos povoados por outros, em quem tropeçamos constantemente e que contribuem com a construção de nossa identidade, pois,

Em termos gerais, a influência deste grupo interno permanece inconsciente. Algumas vezes só no esquecimento (preconsciente) e não nos damos conta que estamos repetindo, reproduzindo estilos, papéis, que têm que vir com vínculos arcaicos onde outros personagens jogam por nós. (FREIRE, 1992, p. 60)

Insistimos em recusar o outro, mas a verdade é que somos constituídos pelos muitos outros com quem nos encontramos, nos vários grupos em que estamos ou já

¹ Artigo escrito com a contribuição de partes do projeto de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

estivemos inclusos. Não nos bastamos, e é por isso que ainda depois de adultos continuamos no estado de inacabamento, refletindo em nossas ações e atitudes esses outros, com quem vivemos esbarrando, que influenciam em nossas ações e deixam marcas em nós.

Vivemos em grupos, inicialmente, temos contato com o grupo primário que é formado pela família e depois nos grupos secundários, nos quais estão os espaços de trabalho, igreja, escola etc. Freire (1992). Em todo lugar, seremos alguém em contato com outros, de alguns não nos aproximamos, outros nos despertam empatia, simpatia, sentimentos de amizade. O ponto é que mesmo dos quais sentimos antipatia, ainda esses, de alguma maneira depositam algo em nós. Rejeitamos porque pode ser que esse algo esteja em nós, numa parte nossa que tentamos reprimir, não mostrar ao mundo, o que nos faz projetar características do *eu* no *outro*. Segundo Freire (1992, p. 62) “Através do mecanismo de projeção nos livramos de aspectos nossos que nos desagradam, pois não admitimos que fazem parte de nós.”

Uma vez dentro dessas relações, é preciso abandonar a posição de indivíduo, pois “indivíduo é alguém que é um, uno, indiviso em si mesmo, mas que é separado, isolado, de todo o resto” (GUARESCHI, 1998, p. 152), e segundo o citado autor, não podemos ser isolados, assim como não devemos nos enxergar como “parte de um todo”. Enxergar o ser humano a partir dessa compreensão, de parte de um todo, faz parte da concepção totalitária, coletivista do mundo, onde o ser humano passa a ocupar o anonimato, ser mais um número do sistema.

Por isso, temos que ser pessoas. Pois segundo Guareschi (1998) pessoas estão abertas para ser relação com outras pessoas. É um encontro dialógico entre duas culturas diferentes, que mesmo permanecendo a unidade do “eu” e do “outro”, ambos alcançam a plenitude.

É como na alteridade, quando sabemos que não bastamos. Quando tomamos consciência de que o eu depende do outro, daquele que difere e que a partir de sua observação externa, contribuindo com a construção do ser eu. Exigindo uma postura respeitosa diante ao outro ser, para que haja um verdadeiro diálogo entre os seres.

2 RELAÇÕES INTERPESSOAIS ESTABELECIDAS ENTRE PROFESSOR ALUNO EM SALA DE AULA

Analisando as relações entre professores e alunos, é perceptível que pouco se tem atentado sobre as interferências das relações interpessoais estabelecidas em sala de aula na prática docente. Embora as relações interpessoais sejam algo que não se possa ensinar (LEITE, 2010), a escola pode proporcionar em situações cotidianas, nas resoluções de conflitos por meio do diálogo, ensinar caminhos com atitudes e exemplos de como construir relações entre pessoas por meio do acolhimento do que difere.

A grande dificuldade dos professores é conseguir enxergar a singularidade de cada aluno. Uma das possíveis causas talvez seja o grande número de alunos distribuídos por sala de aula, como afirma Leite:

Na grande maioria dos casos – quando pensamos na situação da sala de aula –, o educando não tem possibilidades de se identificar corretamente. Em primeiro lugar, num processo educativo feito para o grande número, é mais ou menos provável que se passe despercebido pelos professores, a não ser que se coloque nos casos extremos [...] os outros são ignorados ou colocados “no grupo”, como figuras indistintas ou imprecisas. (LEITE, 2010, p. 310).

Os professores acabam por perceber a presença dos alunos que mais se evidenciam, sejam os que demonstram as qualidades intelectuais ou os que demonstram desprezo por estas, gerando a partir dessas posturas do educando, sentimentos de empatia ou de antipatia por parte do professor para com o aluno. Quanto aos alunos que não fazem parte de nenhuma das duas situações, estes, permanecerão despercebidos pelo professor. O comum é que os alunos em destaque se empenhem cada vez mais para demonstrar suas qualidades, sejam elas positivas ou negativas, e os despercebidos podem nunca vir demonstrar suas qualidades.

Outra possível causa de os professores não conseguirem enxergar a singularidade de cada aluno é que acabam por vezes, influenciados pelo sistema escolar, que ao homogeneizar o ensino e utilizar de uma avaliação padrão para todos os alunos, cria a falsa concepção de que os alunos são todos iguais, esperando que todos demonstrem a mesma qualidade intelectual. Qualidade esta, já preestabelecida pela escola e determinada como sendo a única de valor.

Para romper com essa situação de anonimato e de homogeneização dos alunos, uma boa alternativa é entender a sala de aula como um grupo, onde todos com suas subjetividades e singularidades, praticam o enxergar o outro de maneira respeitosa e com acolhimento. Para ser grupo é preciso que todos desempenhem seu papel específico e pensem uns nos outros de maneira até protetora, como afirma Freire (1992).

Um bom exemplo é a equipe de profissionais da educação agindo em prol de garantir aos seus alunos uma educação de qualidade, com atitudes pautadas no respeito e no diálogo. Principalmente, no interior da sala de aula, nas relações estabelecidas entre alunos e professor-aluno. Pois,

[...] a relação professor-aluno não se limita à apresentação dos papéis diferentes. Uma vez colocados na sala de aula, professor e alunos passam a construir um grupo novo, com uma dinâmica própria, e entre eles se desenvolvem, muitas vezes, intensas relações interpessoais. É nestas que o processo de percepção e avaliação de qualidades pessoais assume uma importância decisiva. (LEITE, 2010, p. 312313)

Algo que pouco tem sido praticado em sala de aula, pois alguns professores não compreendem que formam um grupo com seus alunos e uma vez que não se sentindo pertencentes ao grupo, não têm suas ações voltadas diretamente ao interesse desse grupo.

E como então o professor passará ao nível de percepção das subjetividades dos seus alunos? Como irá considerar em sua prática avaliativa as qualidades pessoais de seus alunos e não somente as qualidades já determinadas pela escola como sendo adequadas ao bom aluno?

Afinal, a educação escolar tenta homogeneizar os alunos, ao valorizar apenas as qualidades intelectuais, o que influencia diretamente na prática avaliativa do docente. Como afirma Freitas (2003 p. 40) “A lógica da avaliativa não é independente da lógica da escola.”, com isso, o docente, busca identificar as qualidades determinadas pela escola como desejáveis nos alunos. Com isso, os que não demonstram essas qualidades intelectuais, são classificados como inadequados aos critérios escolares. Corre-se o risco de nesse processo, o docente, mesmo que inconscientemente, tenda a praticar a “avaliação de “valores e atitudes”, que ocorre cotidianamente em sala de aula e que consiste em expor o aluno a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhação perante a classe, criticando seus valores e suas atitudes” (FREITAS, 2003, p. 42).

Logo as relações interpessoais entre professor-aluno, podem influenciar diretamente no processo avaliativo. Pois, segundo Freitas (2003, p. 45) “Os professores, [...] tendem a tratar os alunos conforme os juízos que vão fazendo deles.” Isso pode ser mais comum do que se imagina, pois está dentro do campo das relações interpessoais, os humanos simpatizarem mais com uns que outros e até existir as relações de antipatia.

Logo, a partir das qualidades demonstradas pelo aluno em sala de aula, o professor constrói uma imagem do aluno, o que pode ser determinante no tipo de relação que existirá entre professor-aluno.

Por muitas vezes, o destino do aluno é traçado por esse juízo de valor que o professor constrói a partir da demonstração de falta de interesse nos conteúdos, pouca participação em atividades e indisciplina em sala de aula, o que Vasconcellos (2014) define por avaliação de conteúdos atitudinais.

É importante saber que, cada integrante desse grupo da sala de aula, seja, professor ou aluno, tem sua identidade construída na interação com o outro, nos conflitos que podem ser resolvidos pelo exercício do diálogo com o outro, no acolhimento das distinções, uma vez que:

[...] é no (re)conhecimento do outro que encontramos novas formas de aprender e saber, manifestado no que difere, tornando-se a procedência de todo o sentido social e cultural já constituído. Seguindo essa lógica, a expressão humana se forma na palavra que movimenta o outro e dialoga com nossa própria formação na busca de conhecimentos, num projetar-se sempre inacabado e de reinvenção com o outro. [...] Assim, ele amplia o conhecimento subjetivo para a intersubjetividade, colocando a relação com o outro antes de qualquer conhecimento racional e conceitual, o que implica responsabilidade e respeito em relação ao outro (sujeito epistêmico). (HABOWSKI; CONTE; PUGENS, 2018, p. 184).

Para garantir que as relações interpessoais se estabeleçam no convívio da sala de aula é preciso agir com ética para com o *outro*. Reconhecendo no outro seus conhecimentos, validando-os no ato de troca, de dar e de receber o que o *outro* diferente, pode acrescentar a formação humana do *eu*. É um exercício constante de ouvir atentamente tudo o que é externo, recebendo, acolhendo sem julgamentos as distinções aparentes no conhecimento do outrem.

Diante de tal realidade do sistema educacional organizado para um grande número de alunos por sala de aula e a tentativa de homogeneizar esses alunos, o professor acaba por classificar os alunos, criando uma divisão em sala de aula que consequentemente irá estabelecer aproximação com os “bons alunos” e afastamento dos “maus alunos”.

Os sentimentos de simpatia ou antipatia, advindos das relações interpessoais entre professor-aluno, acontecem de maneira inconsciente, mas segundo Leite (2010), o que o professor precisa é buscar em cada aluno suas qualidades positivas, pois com isso irá provocar o desenvolvimento de seu aluno. Com isso, o professor estará respeitando as subjetividades de cada aluno e exercitando a neutralidade que deve estar presente em sua prática docente. Tornando sua postura, diante aos alunos, a mais ética possível, uma vez que tenta não se deixar influenciar por sentimentos pessoais.

Vale ressaltar que, o profissional que não age com ética, está propenso a agir de maneira injusta. Então, pensemos nas crianças e adolescentes injustiçados constantemente no espaço escolar. Ponhamos em foco os invisíveis, com seus talentos e qualidades que estão por ser enxergadas e reconhecidas e que perversamente tem seus potenciais mortos todos os dias um pouco mais.

O professor exercendo sua autonomia enquanto educador, dentro da sala de aula, deve, é sua obrigação enquanto educador, acolher essas qualidades distintas e saber que o simples fato de acreditar nelas já é o começo para agir com ética e fazer justiça.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi exposto, conclui-se que as relações interpessoais estão presentes na sala de aula e envolve professor-aluno. Além disso, pode estabelecer sentimentos diversos que, podem causar tanto aproximação como afastamento entre os envolvidos, o que pode vir a interferir diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Tudo acontece de maneira sutil, cabe ao professor, enquanto sujeito com maior experiência e mais conhecedor dos sentimentos, comparado a uma criança, tentar praticar a neutralidade necessária, evitando construir juízos de valor dos alunos.

É preciso enxergar cada aluno como um universo, não que ao professor caiba a tarefa de

desvendar esses universos, mas de respeitar cada um deles com suas distinções.

É importante o professor atentar para o fato de que, as marcas de uma prática docente classificatória podem ser devastadoras e decisivas na vida do aluno, podendo determinar seu futuro.

Para estar em relação com o outro é preciso maturidade e mais que isso, humildade. É abandonar o individualismo e abraçar o constante exercício da alteridade. Principalmente quando se trata de professores, que são responsáveis pelo desenvolvimento de tantas crianças e adolescentes que passam por sua sala de aula.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Madalena. O que é um grupo. In: GROSSI, Esther Pilar, BORDIN, Jussara (Orgs.) **Paixão de Aprender**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992, p. 59-68.

FREITAS, Luiz Carlos de. In: FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de Lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 4050.

GUARESCHI, Pedrinho. Alteridade e relação: uma perspectiva crítica. In: ARRUDA, Ângela. **Representando alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 149-161

HABOWSKI, A. C., CONTE, E., PUGENS, N. de B. A perspectiva da alteridade na educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 179-197, jan./abr. 2018.

LEITE, Dante Moreira. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, Maria Helena de Souza (Org.) **Introdução à Psicologia**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 301-327

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 1755.

AS VOZES VERBAIS POR MEIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO

SOUSA, Francisco Cleiton Limeira de
Universidade Federal de Campina Grande, Poço Dantas, PB, Brasil.

E-mail: cleitonlimeira3930@gmail.com

BEZERRA, Júlia Vitória Menezes
Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: juliameneses146@gmail.com

ABREU, Kaliana Lins de
Universidade Federal de Campina Grande, Poço Dantas, PB, Brasil.

E-mail: kalianaabreu@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este é um trabalho voltado para as discussões acerca do conteúdo gramatical vozes verbais, agregando também na experiência docente e precoce de estudantes do Estágio. Nesse contexto, apresentaremos esses conceitos tomando como instrumento de estudo a sequência didática que se elaborou.

Compreendemos, com isso, que é de fundamental importância para os estudantes estagiários a prática docente nesse período, sendo essa determinante para adquirirmos mais experiência e desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, nos propomos aqui relatar essas vivências teórico-práticas, o planejamento e, por último, uma sugestão do uso da sequência didática como ferramenta auxiliar para a organização das atividades

práticas em sala de aula e, nesse caso, da compreensão acerca das vozes verbais nesse processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, apontamos os seguintes objetivos: a) compreender a importância das vozes do verbo na construção dos textos orais ou escritos; b) apresentar o gênero crônica e suas mais diversas características e funções sociais; c) expor os alunos à leitura e produção do gênero em destaque; d) relatar a experiência da elaboração e uso da sequência didática.

Para tanto, utilizamos a metodologia de cunho bibliográfico e de natureza qualitativa. Nessa perspectiva, o quadro teórico advém dos estudos de: Marcuschi (2005) e (2008); Cereja, W. R.; Cochar, T. (2015); Schneuwly & Dolz (2004); Silva, A. J. D.; Marcuschi, E. (2017). Portanto, enfatizamos a pertinência do uso dos gêneros textuais para o aprendizado dos alunos, dos professores em sala de aula e o fato de serem voltados à realidade social desses sujeitos.

Nossos estudos e as experiências com o ensino do conteúdo gramatical vozes verbais concernente à disciplina de Língua Portuguesa, frequentemente no 8º ano do Ensino Fundamental, nos levam a defender, pautados em todas as reflexões que foram desenvolvidas e comprovadas ao longo das práticas pedagógicas em salas de aula, que o ensino deve ser pautado nos gêneros, sejam de natureza oral, seja escrita e considerando os conhecimentos e a realidade social dos estudantes.

Desse modo, a título de organização, distribuimos o texto nas seguintes partes: precede a introdução que abarca todos os elementos que a essa são fundamentais, o resumo. Adiante, traçamos uma breve discussão acerca dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa. A seguir, apresentamos a crônica enquanto mais um instrumento que estimula a reflexão social e cidadã do alunado, tendo em vista suas peculiaridades. Além do mais, mostramos qual a função, ou melhor, as funções das vozes verbais na construção discursiva, a sua importância. Por conseguinte, a sequência didática como mais uma estratégia, que relevante de ser adotada, para a contextualização da aprendizagem, de uma significação. E, por último, sugerimos uma intervenção, uma sequência didática, que antecede as considerações finais, seguida das referências. Assim sendo, segue-se uma breve apresentação da inserção dos gêneros de textos no ensino, sobretudo, de língua portuguesa, área que se depreende ao estudo da linguagem.

2 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LP

De acordo com Marcuschi (2008), os gêneros textuais abarcam fenômenos históricos, culturais, sociocognitivos, além do lingüístico. Isso significa dizer que, não foram fomentados pelos PCN – diretrizes oficiais para o ensino de língua portuguesa – aleatoriamente, isto é, representam uma função social e apresentam, sobretudo, uma estrutura para além dos aspectos lingüísticos, possibilitando ao aluno o acesso à vários direcionamentos que são fundamentais na compreensão dos textos e da língua, seja os propósitos do texto, a tipologia, as partes características e a funcionalidade na vida prática.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2005) aponta que, os gêneros textuais são construtos teóricos falados e escritos sistematizados adequadamente no contexto de produção/uso, se adaptando as necessidades e as tecnologias. E no que tange à sala de aula, podemos usá-los de inúmeras maneiras - com exceção de ser pretexto para o aprendizado –pois há o aspecto da plasticidade. Assim, não admitir apenas a produção, mas a leitura e a interpretação, o exercitar da oralidade e por meio deles ampliar a visão discente, fundamental para a construção de uma cidadania crítica, autônoma.

Podemos concluir esse tópico afirmando que,

Compreender um gênero implica, pois, considerar tanto o contexto (social, histórico e cultural) quanto a situação em que um dado texto foi produzido (quem fala, para quem, em que formato e veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro etc.) (ZAVAM, Á; ARAÚJO, N. 2008, p. 13).

Portanto, os textos, no sentido mais amplo, e a crônica – gênero relativamente engraçado de se ler - possibilita uma leitura mais amena, menos densa e nos faz compreender o uso das vozes do verbo, quando se é trabalhado tal conteúdo gramatical de modo contextualizado, como preconizado nos compêndios oficiais que regulamentam o ensino. Dito isto, compreendamos um tanto mais acerca da crônica como mais um instrumento propício para a reflexão da língua e dos mecanismos lingüístico-discursivos que utilizamos diariamente.

3 A CRÔNICA COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO

No tópico anterior discutimos sobre os gêneros textuais, agora temos em foco o gênero específico previamente apontado, a crônica. Podemos, assim, que esse gênero é um instrumento útil para ser trabalhado em sala de aula, visto que partilha fatos cotidianos com seu leitor, dando singularidade a eles. Isso significa que o autor dá sua versão sobre o que está relatando em seu texto e pode vir de várias formas com tons de humor, com tons de lírica, informativo, dentre outros.

Dessa maneira, afirmemos que é também informativo porque segundo Sá (2008, p. 7) a crônica é “[...] uma soma de jornalismo e literatura”. O autor está pegando, refletindo sobre fatos que acontecem em nosso cotidiano e coloca traços da literatura para aproximar o leitor do texto, traz aspectos de oralidade para a escrita: expressões de conversa familiar e íntima, repetições e o pronome “você”. Emprega verbos flexionados na primeira e terceira pessoa. Vale-se de discurso direto no diálogo, verbos de dizer. Usa marcas de tempo e lugar que revelam fatos cotidianos.

Com relação ao seu nascimento, “[...] a crônica surge primeiro do jornal [...]” (SÁ, 2008, p. 10). Decorrente a isso, muitas dessas crônicas têm o caráter efêmero, ou seja, só duram um dia, porque no outro, outras notícias vão surgindo e outras crônicas vão sendo escritas. É claro que muitos desses textos perduram e são importantes até hoje, um exemplo é a crônica de Machado de Assis “O nascimento da crônica”, texto metalinguístico onde o autor explica a crônica pela própria crônica.

Em síntese, digamos ser a crônica “[...] tudo aquilo que nós outros não estamos aparelhados a apreender [...]”, como defende (SÁ, 2008, p. 10). Isso quer dizer que o autor coloca suas reflexões em acontecimentos diários que nós leitores não conseguimos olhar, um olhar sensível e aberto a várias possibilidades, sem delongas e densidade para seu entendimento, de modo geral. A partir dessas informações, apresentaremos a seguir, a função das vozes verbais na construção discursiva.

4 A FUNÇÃO DAS VOZES VERBAIS NA CONSTRUÇÃO DISCURSIVA

Levando em consideração o que já fora apontado, iremos nos deter em refletir

acerca das vozes verbais. Inicialmente, quando na sala de aula, não basta sair apresentando aos alunos os tipos de vozes do verbo, não que isso não seja necessário, mas os alunos precisam ter noção do que é uma frase, do que é uma oração, ou seja, dos elementos básicos que constituem um período, seja simples ou composto, e para isso, necessitam dos conhecimentos das classes de palavras, que são a base.

Nesse sentido, é pertinente que reflitamos juntamente com a turma antes de tudo, quando na análise de certa oração, quem é o sujeito para que haja mais facilidade na apreensão do conteúdo. Se considerarmos o exemplo,

Ex. (1) *Francisco sempre gostou de comer pastel demais.*

O sujeito é *Francisco* pelo fato dele ser quem gosta de comer pastel demais, é o sujeito que assume a ação do verbo comer. Para saber quem é o sujeito de uma oração é sempre bom perguntar ao verbo, nesse caso: quem come pastel demais? Francisco.

Entendido isso, quando falamos em voz do verbo, isso quer dizer que “voz é a forma tomada pelo verbo para indicar a relação entre a ação expressa por ele e o sujeito”, como defende CEREJA e COCHAR (2015, p. 63). E essa relação pode ser de forma passiva ou de forma ativa.

No exemplo anterior: *Francisco sempre gostou de comer pastel demais*; conhecemos o sujeito – Francisco – e ele está assumindo o papel de sujeito ativo porque é ele quem pratica a ação do verbo. Vejamos outro exemplo,

Ex. (2) *Francisco foi cortado por sua irmã por acidente.*

A partir desse, conhecemos o sujeito – Francisco – e também temos uma locução verbal, formada por dois verbos um auxiliar e um principal, outra coisa é que a locução verbal está com um verbo *ser* ou *estar* e o verbo principal em particípio, quando se é terminado em – DO. Temos aqui uma *voz passiva analítica*, porque o sujeito está sofrendo a ação do verbo.

Além do mais, outra característica da voz passiva é a *voz passiva sintética*, ela é constituída pelo verbo em terceira pessoa seguido da partícula apassivadora - *se*. Observe que no exemplo a seguir temos a frase:

Ex. (3) *Penteou-se com a escova.*

Há, nesse caso, a presença do verbo em terceira pessoa (penteou-se) e a partícula – se -,

ou seja, isso caracteriza uma *voz passiva sintética*. De modo geral, é fundamental compreender basicamente as vozes do verbo, pois quando se há alteração do tipo, pode haver maior ênfase em determinado aspecto, em outras palavras, o sentido não é alterado, mas não é o mesmo. Agora, passemos a entender como pode ser o estudo desse conteúdo, por exemplo, permeado por uma sequência didática.

5 A SD COMO ESTRATÉGIA DE CONTEXTUALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

É fundamental ressaltar que preparar e elaborar aulas e atividades pode ser cansativo, principalmente quando se tem várias turmas e ensinamos em mais de uma escola. Nessa linha, a sequência didática é uma forma de ensino sistemática por etapas, que pode auxiliar na organização das práticas pedagógicas, tendo em vista que o planejamento é determinante. Assim, podemos afirmar que é “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, seguindo os preceitos de (DOLZ, NOVERRAZ, SCHENEUWLY, 2004, p. 82).

Nessa direção, compreendemos que as sequências didáticas propõem um ensino com gêneros textuais, havendo a possibilidade de ser trabalhado um ou mais gêneros, sendo que essas questões ficam a critério do professor. Com isso, essa forma de ensino permite aos alunos uma aprendizagem aos poucos, não de qualquer forma e o discente, ao final da sequência didática, poderá ter menos dúvidas em relação ao conteúdo – que pode ser trabalhado com o gênero textual – e do próprio gênero explanado ao longo dos módulos/aulas. A seguir, propomos uma sequência didática, com a finalidade de abordar as vozes do verbo – conteúdo gramatical – como mais uma maneira de intervir didaticamente.

6 INTERVENÇÃO DIDÁTICA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

Vozes Verbais

DISCIPLINA:

Língua Portuguesa

EIXO NORTEADOR:

- a) Conceitos de vozes verbais;
- b) Conceitos sobre o gênero crônica;
- c) Leitura;
- d) Análise linguística;
- f) Utilização do gênero em variados suportes;
- e) Produção textual.

INTRODUÇÃO:

O estudo sobre vozes verbais visa compreender como são construídos os sentidos dos enunciados e como a distribuição das unidades e as funções sintáticas se comportam, tais aspectos, podem melhorar a escrita de forma que permita maior clareza sobre o que está querendo ser dito, enfatizado. Assim, estudá-las por meio de um gênero, neste caso, uma crônica, possibilita uma maior compreensão sobre o assunto, visto que por muito tempo o ensino sobre análise de frase/orações se deu de maneira descontextualizada e fragmentada, o que pode desestimular o aluno.

Nessa direção, cabe ao professor trazer à sala de aula: conteúdos atualizados que estimulem aos alunos a aprendizagem por meios de gêneros textuais existentes no seu dia-a-dia, e a crônica, de fácil acesso por meio dos suportes digitais como o celular, propicia que isso ocorra.

OBJETIVOS:

- a) Construir o conceito de vozes do verbo partindo dos conhecimentos prévios dos alunos;
- b) Compreender a partir da leitura das crônicas as vozes representadas nos enunciados;
- c) Observar os tipos e como são introduzidos na crônica;
- d) Analisar de modo sintático-semântico as unidades frasais no gênero;
- e) Atentar a sua adequação à linguagem oral;
- f) Aplicar exercícios para verificação da aprendizagem;
- g) Explorar a produção textual.

CONTEÚDOS:

- a) Conceitos: vozes verbais, gênero crônica, oração e afins;
- b) Revisão gramatical: semântica, morfológica e sintática;
- c) Discussão; leitura e produção conjunta e individual do/sobre o gênero.

ANO: 8º Ano do Ensino Fundamental

TEMPO:

Seis (06) aulas (40 - 45min)

MATERIAL NECESSÁRIO:

- a) Projetor/slides, pen drive;
- b) Textos impressos;
- c) Quadro, pincel;
- d) Livro didático (se necessário);
- e) Folhas A4 e/ou caderno.

DESENVOLVIMENTO:

1º MÓDULO:

Este primeiro módulo refere-se à primeira aula, no que diz respeito à apresentação do assunto e na compreensão do tema a ser estudado: vozes verbais e o gênero: crônica. O professor pode promover o debate, formular perguntas do tipo: Já ouviu falar em vozes verbais? O que entende por isso? Qual a importância de se estudar tal conteúdo? E sobre a crônica, o que sabe a respeito? – na tentativa de construir ideias sobre o assunto.

2º MÓDULO:

Após o primeiro momento, o professor fará a exposição do gênero, a saber, a crônica *O Lixo* de Luís Fernando Veríssimo, para que os alunos tenham o primeiro com o gênero e posteriormente, façam a leitura individual e coletiva, para após a discussão da semântica textual. Utilizamos em sala, nesse momento, a coletânea de crônicas fornecida pelo MEC (Ministério da Educação) às escolas municipais, cujo objetivo é a preparação para as Olimpíadas de Língua Portuguesa, para que os alunos abrissem a visão acerca do gênero por meio da variedade de crônicas, a partir da leitura individual e discussão em grupo. Assim, questões do tipo: quem é o autor do texto? Qual o título? Destaque um trecho e comente; qual o suporte; dentre outras, a fim de fazer-lhes efetivar uma leitura parafrástica, mas principalmente, uma leitura polissêmica.

3º MÓDULO:

Nesta etapa, juntamente com os alunos, o professor fará as primeiras observações sobre o gênero exposto: conteúdo, estrutura, destaque das frases seja na voz ativa, passiva, reflexiva, etc.; sempre fazendo um debate de idéias, buscando a participação de todos. Realizamos nessa fase, juntamente com os alunos uma atividade inicial que propunha elaborar legendas para várias imagens/fotos retiradas do Google imagens, pois sabemos que esse processo primeiro facilitará na construção final do gênero discutido. Ressaltemos a empolgação dos alunos para participarem e dos seus modos, intitulem aquelas imagens/fotos, já observando que: a crônica deve ter um título, deve falar de algo em específico, e adiantando assim, algumas características fundamentais.

4º MÓDULO:

Neste momento, o professor abrirá o espaço para revisar o que foi dito sobre vozes verbais com orações fragmentadas e com a participação dos alunos, criarem frases/situações para fixar o conteúdo, de modo que as dúvidas sejam cessadas. Nesse módulo, dando continuidade a tarefa de intitular os textos não verbais, propomos que analisassem, quando possível, frases pertencentes as legendas e comentassem o tipo de voz assumida, se ativa, passiva, ou reflexiva, sempre justificando a resposta elaborada. Posteriormente, apresentamos a proposta de construir suas próprias crônicas e já fossem pensando, para a próxima aula, na temática a ser desenvolvida.

5º MÓDULO:

Neste penúltimo módulo, o professor aplicará atividades para avaliar a aprendizagem dos alunos em relação aos conceitos vistos. Nesse contexto, a atividade foi impressa e realizada em duplas. A seguir, tendo em vista que a crônica *O Lixo* já havia sido utilizada em um momento inicial, lida e discutida, é sugerível a escolha de outracrônica para análise individual. Nas atividades foi exigido o conhecimento sobre: o que é vozes verbais, para que serve, como se diferenciam, a importância desse domínio na construção do texto e análise interpretativa, e por último, mas não menos importante; enfatizamos o trabalho tanto com a interpretação do gênero avaliado quanto com a produção, adiante.

6º MÓDULO:

Nesta última etapa, o professor fará o balanço sobre os resultados da atividade, a qual pode ser corrigida coletivamente e iniciará comentários sugestivos acerca da produção final dos alunos (esse processo construtivo do gênero deve ser acompanhado e os textos após o início da produção devem ficar sendo corrigidos, considerando: correção, clareza, concisão e elegância. O professor pode sugerir a produção de crônicas. Após as correções necessárias, o professor pode expor os textos no mural da escola ou quais/onde achar conveniente. Observação: Não chegamos a expor as crônicas elaboradas em sala, até o momento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos contagiante, como aluno de licenciatura, experienciar a “escola viva”, ou seja, como realmente se configura todas as relações didáticas nesse espaço coletivo. Nessa direção, a escola cumpre esse papel de buscar transformar o aluno em um cidadão crítico e construindo-se como profissional apto a realizar todas as atividades que o concerne.

Nessa abordagem, a oportunidade de aliar teoria e a prática é fundamental visto que tais fatores estão intrinsecamente ligados e norteiam o processo de ensino-aprendizagem em qualquer esfera educacional. Portanto, deve-se considerar esse período como propulsor no aspecto acadêmico-pessoal-profissional, tomando por base todas as experiências vividas, a partir do estabelecimento das relações com variados sujeitos, ocupando posições distintas, mas que de igual modo contribuíram para a realização de uma das etapas elementares para tornar-se professor.

Nesse sentido, constatamos na prática o desafio que é ser professor, mas não um

desafio tido como algo inalcançável ou desmotivador, pelo contrário, pois é a partir de ocorridos de várias naturezas que porventura se apresentam nesse processo do fazer educação, que nos sentimos impulsionados a continuar a discutir português, educação, cidadania, pensar de modo crítico e reflexivo, em outras palavras, como nos sugere Paulo Freire, desafiamos-nos diariamente em mudar as pessoas, ao menos quanto ao aspecto educação, para buscar transformar a realidade social, realidade(s) nossas.

Portanto, enfatizamos a pertinência do uso dos gêneros textuais para o aprendizado dos alunos, dos professores em sala de aula e o fato de serem voltados à realidade social desses sujeitos. Além, a oportunidade de aliar teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem, e deve-se considerar esse período como propulsor no aspecto acadêmico-pessoal-profissional, tomando por base todas as experiências vividas.

Ressaltamos da importância de refletir sobre práticas pedagógicas desenvolvidas por alunos de graduação, da importância para a formação. Consideramos esse trabalho aberto a novas contribuições que agreguem na discussão a respeito do uso dos gêneros de diversos modos na escola.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, A. S. L. **Mosaicos da memória**: estudo da crônica humorística de Luís Fernando Veríssimo. Simoni. Tese (Doutorado em Estudos Literários). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 Maio 2019.

BRASIL. **Dinâmicas para o Ensino de Línguas**. Curitiba: SESI/ PR, 2008. ISBN 978-85-61425-03-6. Disponível em: [http://www.sesipr.org.br/idiomas/uploadAddress/Livro_Centrodelinguas\[31382\].pdf](http://www.sesipr.org.br/idiomas/uploadAddress/Livro_Centrodelinguas[31382].pdf). Acesso em: 09 Maio 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1997, 144p.

CEREJA, W. R.; COCHAR, T. **Português: linguagens**, 8º ano – 9. ed. reform. – São Paulo: Saraiva 2015.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHENEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R. CORDEIRO, G. S. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

PPP – Projeto político pedagógico. Colégio Vitória Bezerra – EMEIEF, 2018. Acesso em: 10 Maio 2019.

LAGINESTRA, M. A.; PEREIRA, M. I. **A ocasião faz o escritor**: caderno do professor. São Paulo: Cenpec, 2010.

PEREIRA, T. I. W. **O professor pde e os desafios da escola pública paranaense**. V. 1, 2009. ISBN 978-85-8015-053-7. Disponível em: https://www.academia.edu/8776827/O_PROFESSOR_PDE_E_OS_DESAFIOS_DA_ESCOLA_PUBLICA_PARANAENSE_2009_Produ%C3%A7%C3%A3o_Did%C3%A1tico-Pedag%C3%B3gica. Acesso em: 06 Maio 2019.

SÁ, J. **A crônica**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, A. J. D; MARCUSCHI, E. Sequência Didática Para O Ensino Da Escrita De Texto. **Revista do GELNE**, Natal/RN, Vol. 19 - Número 2: p. 159-172. Jul-Dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/download/11861/8673/> .Acesso em: 11 Maio 2019.

ATUAÇÃO DO/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A E OS DESAFIOS VIVENCIADOS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

LINS, StanislleyaKaennia Ferreira Lins

Universidade Federal de Campina Grande, Sousa, PB, Brasil.

E- mail: stanislleyakaennia@gmail.com

CAMPOS, Maria de Lourdes Campos

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: mlcampos_10@ yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

A Resolução número 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, institui as Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Define o curso de Pedagogia como *lócus* da formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e amplia a atuação do Pedagogo para diversos espaços: Escolares e não escolares. A partir deste cenário atual, constata que a identidade do Pedagogo enfrenta conflitos e indefinições.

Vale ressaltar a importância dos princípios norteadores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como elementos indispensáveis, no exercício profissional, atribuindo certa legitimidade no status do pedagogo no que diz respeito ao delineamento de sua identidade.

O interesse pelo estudo surgiu a partir de inquietações vividas no processo de formação do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores- Câmpus de Cajazeiras-PB. Principalmente, ao cursar a disciplina Sociedade Contemporânea e Pedagogia, mediante leituras e discussões acerca

das novas possibilidades de atuação do pedagogo em diversos espaços. A partir dessa experiência enquanto discente houve o interesse para a realização da pesquisa.

Esta pesquisa tem como aporte teórico os seguintes autores: Amaral; Campos e Silva (2017), Soares (2011), Teixeira (2011), Dabul (2011), Pimenta (1995); Freire (1996); Silva (2006) e Libâneo (2011). Brzezinski (2007), entre outros, além de dispositivos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Constituição Federal (1988) e o Projeto Político Pedagógico da Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Campina Grande (2009), Câmpus de Cajazeiras - PB.

O objetivo desta pesquisa visa discutir a atuação do Coordenador (a) Pedagógico (a) e os desafios vivenciados na organização do trabalho pedagógico nos dias atuais. Para melhor compreender a sua atuação no contexto escolar, é fundamental refletir sobre as funções e atribuições do coordenador pedagógico na organização do trabalho pedagógico, em parceria com os diversos segmentos educativos.

A metodologia utilizada foi uma pesquisa de campo, numa abordagem pesquisa qualitativa. Os dados foram coletados por meio de uma entrevista semiestruturada com uma diretora, uma coordenadora pedagógica e uma professora com formação em Pedagogia que atuam em uma escola básica pública na cidade de Sousa – PB. No procedimento de análise dos dados foram utilizadas as técnicas de Análise de Conteúdo (AC), na modalidade temática.

A pesquisa apontou que a partir das mudanças ocorridas nas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, ocorreram mudanças e ampliação do campo de atuação desse profissional. Tais questões interferem diretamente na forma como as escolas se organizam e sua atuação profissional.

Para melhor compreender a atuação do coordenador pedagógico no contexto escolar, é fundamental refletir sobre as funções e atribuições, caracterizar os desafios vivenciados pelo coordenador pedagógico no contexto escolar, bem como, as concepções acerca da coordenação pedagógica.

As atividades a serem desenvolvidas pelo coordenador devem ter como prioridade o planejamento, pois é o que norteia o trabalho educativo como um todo. Bem como de auxiliar a equipe gestora quando necessário. Ao serem indagados sobre quais atividades que o (a) coordenador (a) pedagógico (a) exerce na escola, a coordenadora pontuou desta forma:

Mulher, eu faço de tudo um pouco. Assim, sabe? Tem essa parte do planejamento, porque tem os dias de planejamento que são três vezes na semana dividido por áreas. Aí eu faço assim, de tudo um pouco. A questão do Plano Político Pedagógico, a gente faz as alterações todo ano, do regimento interno e eu auxilio quando é eventos, reunião das famílias, tem o conselho de classe que é todo mês, aliás, todo bimestre nós fazemos e eu estou a frente também e nesse plano de intervenção que tem que tá com os professores, lembrando, pedindo, assim, orientando mais alguma coisa e o que precisa na escola a gente tá fazendo, né? (Coordenadora Pedagógica)

Percebe-se na fala da coordenadora pedagógica que ela desenvolve seu trabalho de maneira bem ativa, priorizando os momentos de planejamento e viabilizando a elaboração de projetos e planos escolares, sempre primando pela participação de todos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem e contribuindo na formação dos sujeitos. Em vista do exposto, há concordância com Dabul, 2011, p. 62:

Como educadores, os coordenadores pedagógicos, no exercício de seu papel, devem procurar executar seu trabalho articulado entre pessoa, no qual todos se reúnem em torno de tarefas específicas, com objetivos e metas bem definidos, visando, a partir desse trabalho coletivo, favorecer o crescimento do compromisso e da competência de todos os envolvidos. (DABUL, 2011, p. 62)

O coordenador pedagógico além de colaborar no planejamento, avaliar, mediar, seu trabalho deve ser articulado entre as pessoas para que o processo seja eficiente e estimule o aprimoramento dos profissionais. É necessário, portanto, pensar uma nova maneira de se fazer educação, pois os tempos mudaram e as pessoas também, e com isso, trouxeram demandas a serem assistidas nos tempos atuais.

Tendo em vista, que a coordenação pedagógica enfrenta desafios desde ao que se refere as atividades do planejamento que muitas vezes há resistência por parte dos professores, no entanto, o coordenador deve motivar sempre o planejamento, tendo em vista que o mesmo é um modo de organizar o trabalho docente. Sobre os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica durante o exercício de sua profissão, a coordenadora assinalou que,

Os desafios são esses, justamente, umas não compreendem, assim, acham que é bobagem, quando a gente vai fazer uma formação, tipo, um planejamento do início do ano. Hoje é menos, dos docentes, pelo menos no início. Do gestor eu não senti tanta dificuldade, assim, de botar empecilho não, mas de alguns professores sim. Não são todos, mas algum sim. Uma pequena parte, mas que atrapalha também que as vezes você fica meio travada assim para fazer certas coisas. [...]Compromisso tem que ter. Acima de tudo.

Tendo por base a fala da coordenadora o desafio principal enfrentado pela coordenação pedagógica, que alguns professores têm resistência ao planejamento, pois não compreendem o ato de planejar como um meio de organização do trabalho docente. De acordo com Oliveira e Sousa (2016, p. 33) “[...] o planejamento é o instrumento pelo qual se estima o modo de elaborar, executar e avaliar os planos de ensino que organizam o trabalho docente[...]”, e em se tratando de planejamento deve-se considerar que a organização do trabalho docente, favorece a reflexão sobre a prática, que é o seu objetivo principal.

[...] a coordenação pedagógica necessita compreender o sentido de sua função junto aos professores e gestor na busca da qualidade de ensino, entendendo que a coordenação deve ser vista como uma instância da escola e cabe a ela juntamente com a direção promover a gestão democrática e desempenhar com eficiência as atribuições que cabe a sua função. Afinal, o papel da coordenação está atrelado as das de Gestão Escolar. (ANDRADE, 2016, p. 137)

O trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica precisa ser repensado, no sentido de superar a visão técnica e burocrática de controle e fiscalização, vivida historicamente por muitos anos. Logo, é preciso que o coordenador tenha clareza da sua real função para que não se torne prisioneiro das do mercado de trabalho competitivo e excludente.

O coordenador pedagógico por muitas vezes tem resistência devido ser uma função reconhecida a poucos anos e os demais profissionais não terem ciência sobre o trabalho que é desenvolvido por esse profissional dentro da unidade escolar. No que concerne a aceitação e/ou resistência referente a atuação do/a coordenador/a pedagógico/a na escola, os profissionais responderam da seguinte maneira:

Não. Hoje em dia eu acho que está melhor, em vista do passado. Apesar de que, eu não sofri tanto. Eu era bem aceita, Graças a Deus! Eu procurei, assim, eu tenho essa maneira de estar me encaixando, não ficar muito em cima, mas gosto de ouvir opinião, gosto de...sabe? Trabalhar junto. Eu não gosto de estar ditando, ser a ditadora, aquela coisa, sabe? Claro, que a gente tem que estar um pouquinho acima porque você tem que coordenar, né? Então você tem que...mas nunca gostei de tá eu ditando, sabe? Combinando, sempre ali para combinar: “vamos fazer assim?” E até que está dando certo. As duras penas, às vezes, mas dá certo. (Coordenadora Pedagógica)

Já houve, mas hoje em dia, não. Tem é, eu acho que o grupo de professores tem, principalmente aqui é necessário demais. Eles sentem a necessidade do (a) coordenador (a) pedagógico (a). Só que a gente sente também que o Estado ele escanteia um pouco. O Estado nunca mais contratou um supervisor (a). É um problemão, viu? Porque para caminhar bem uma escola tem que existir o coordenador pedagógico. E se o Estado não está contratando...é porque não está dando valor. E as faculdades porque que estão formando? Aí é um problema, né? Faculdade formando Supervisor e o Estado sem aproveitar? Se é necessário o Supervisor. É necessário tanto quanto a direção, o gestor. O gestor só, não dá para funcionar bem não. A tempos que eu observo, você não vê no diário oficial um contrato de um Supervisor ou mais. E eu acho que é por isso que a gente está com muitos problemas, viu? (Diretora)

Depende. Na prática percebo que se o coordenador pedagógico exerce sua função, sem deixar a desejar, ele é respeitado e há aceitação por parte principalmente, dos docentes. Quando o mesmo “carrega nas costas” a função de coordenador, mas não a desempenha da forma esperada, há sim resistência em todos os ângulos.(Professora)

Identifica-se que na fala da diretora há o relato de que apesar do coordenador ser bem aceito, há uma desvalorização desse profissional por parte do Estado, pelo fato de que não houve nos últimos concursos vagas para esse cargo e que por isso acarreta a insuficiência de profissionais adequados para atuar em coordenação presente nas escolas. Nas falas da coordenadora e da professora é possível verificar que a coordenadora não enfrenta resistência no que diz respeito a sua atuação na unidade escolar, visto que ela faz uso de habilidades e competências exigidas pelo cargo de acordo com o momento. Para Dabul (2011, p. 63-64), “ o coordenador pedagógico necessita ter conhecimento, o qual deve ocorrer de maneira articulada entre o exercício, o estudo e a ação[...]”. A

partir dos conhecimentos necessários o coordenador elabora estratégias que viabilizem o envolvimento de todos para dar o suporte que os docentes precisam referente a aprendizagem.

A função de coordenação pedagógica exige do profissional domínio das habilidades e competências que esse cargo necessita, uma dessas habilidades que deve estar presente é a relação interpessoal principalmente com os professores e alunos, pois facilita a relação do outro com o saber, muda sua perspectiva sobre o processo de construção do saber fazendo, com que seja capaz de desconstruir e produzir novos conhecimentos.

Ao coordenador pedagógico, como profissional mediador e articulador, cabe tecer, para maior eficácia do seu trabalho, uma trama grupal com as diferenças individuais, com a vivência de uns dos conhecimentos de outros, com a serenidade de alguns e o abobamento de tantos, como o riso de poucos e a sisudez de muitos, procurando sempre construir um vínculo de cumplicidade com todos. (DABUL, 2011, p. 62)

É uma relação que trabalha a relação do indivíduo com ele, com o outro e com o mundo, pois as relações de grupo, se dá dentro de uma organização educativa que é a escola. Coordenar é um exercício de autoconhecimento constante, bem como a forma de estabelecer relações que favoreçam o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano em todos os aspectos, considerando suas especificidades e necessidades.

A função do coordenador pedagógico desempenha um papel formador, orientando o trabalho a ser desenvolvido no ambiente escolar de forma coletiva, atuando como articulador entre os profissionais, contribuindo na produção de projetos da escola bem como na escolha dos conteúdos educativos.

De acordo com Soares (2011, p. 196):

A organização curricular por projetos tem por objetivo modificar a forma como a escola vem realizando o seu trabalho o seu trabalho na atualidade; ressignificar esse espaço em busca de melhorias nas relações pedagógicas, é fundamental para sua transformação em um espaço vivi de interações, aberto ao real e as múltiplas dimensões.

Dessa maneira, o coordenador pedagógico é essencial no ambiente escolar, considerando-se que esse profissional favorece a interação e integração de todos os indivíduos que fazem parte do processo educativo escolar, na medida em que possibilita, as relações interpessoais de maneira saudável e produtiva entre todos os envolvidos. No entanto, o cenário que se desvela em inúmeras unidades escolares são de resistências a esse profissional, devido a uma formação insatisfatória, a maneira inadequada de abordagem aos profissionais que estão em níveis abaixo da ordem hierárquica de cargos presente no ambiente escolar.

Segundo Dabul (2011, p. 63), o coordenador deve possuir inúmeras habilidades, entre elas:

[...] de coordenar um grupo, para que seja coeso e integrado, capaz de mobilizar forças de tal forma que o todo constitua um bem maior que as soma das partes, requer muito mais que habilidades; exige, acima de tudo, persistência e predisposição para desenvolvê-las.

O coordenador pedagógico deve ter a habilidade de mediar e mobilizar o grupo para que o objetivo principal a alcançar seja fazer com que o processo de ensino-aprendizagem ocorra da melhor forma possível.

As relações interpessoais ocorrem de diversas formas e o coordenador pedagógico deve estar ciente dessa dimensão mais ampla da aprendizagem que é saber lidar com outros seres humanos, com diferentes opiniões, concepções de mundo e que é uma forma de aprender mais de si e do próximo facilitando assim todo o processo educativo.

O coordenador pedagógico é um profissional que faz mediações entre a equipe gestora e o corpo docente, do mesmo modo que se relaciona com os discentes e os familiares. Ele tem um papel estratégico, tendo em vista que atua em diferentes instâncias educacionais, haja vista que exerce função de articulador, formador e transformador, fazendo com que os estudantes se desenvolvam da melhor forma possível e que se tornem capazes de construir e reconstruir o próprio conhecimento. Segundo Freire (2005, p. 119)

Numa visão libertadora, não mais “bancária” da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades ao serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, por que parte e nasce dele, em diálogo com os

educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação temática como ponto de partida do processo educativo, com ponto de partida de sua dialogicidade.

Diante das discussões sobre a concepção bancária de educação na qual o conhecimento é rígido, não dialógico, em que o professor deposita o conteúdo no educando e não traz uma prática refletida e problematizadora, é necessário dialogar criticamente acerca da realidade que se desvela através da tomada de consciência sobre o pensar investigador coletivo e na medida em que faz uma problematização da situação como parte do processo educativo.

A função desenvolvida pelo coordenador pedagógico de articulador envolve todo o quadro de professores, os alunos e as famílias, a legislação educacional vigente e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar. É o coordenador que tem posse das capacidades e habilidades adquiridas através da formação para que todas as ações necessárias a serem desenvolvidas durante o ano letivo sejam articuladamente a todos os que fazem parte do processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, é fundamental retomarmos o que afirma o que afirma o art. 14 de LDBEN nº9.394/1996, quando diz que cabe à escola a elaboração do projeto pedagógico, e, para tanto, é preciso que ocorra a participação da comunidade escolar por meio de conselhos escolares e equivalentes. Como é possível constatar pela legislação educacional, de fato tal definição cabe realmente à escola. No entanto, para que isso realmente ocorra é imprescindível que os pressupostos [...] sejam de total domínio dos profissionais da educação, inclusive para que estes possam subsidiar teoricamente a população que estará participando do processo de elaboração. (SOARES, 2011, p. 165)

É necessário trazer questões referentes as formas de organização da escola, que enquanto instituição social, deve ter como foco a formação de sujeitos que seja capaz de compreender o contexto social em que está inserido e, a partir disso, participar ativamente de um processo de transformação individual e social, se reconhecer enquanto indivíduo, mas que pertence a uma sociedade.

Mais que atuar auxiliando na elaboração e desenvolvimento da estrutura e implementar o currículo com as bases legais, o coordenador deve atuar juntamente com os

docentes, alunos e famílias, sempre considerando com respaldo a legislação educacional brasileira, o que integra as atribuições do coordenador pedagógico. Conforme Soares (2011, p. 164):

[...] devemos possibilitar ao pedagogo o tempo necessário para que possa fomentar e embasar teoricamente as opções que estarão sendo discutidas pelos profissionais da educação e pela comunidade escolar. Ou seja, cabe a ele a coordenação do trabalho pedagógico com vistas a definições da opção de currículo adotada pelo coletivo da escola para que ela consiga cumprir com a finalidade de oferecer educação de qualidade para a população.

Outra atribuição essencial do coordenador pedagógico é articular de forma adequada atividades que garantam o cumprimento do PPP da unidade escolar, propor intervenções e ações que sustentem os objetivos estabelecidos no projeto, de modo que toda a comunidade escolar se beneficie.

Nessa perspectiva, é função do coordenador propiciar estudos de forma a melhorar a prática educativa dos professores. dar suporte para que os docentes aprimorem as suas práticas pedagógicas, fornecendo oficinas e cursos em diversas modalidades, apresentando temas relevantes a prática cotidiana do ambiente escolar, tais como: didáticas, metodologias e métodos de avaliação do ensino, promover práticas inovadoras de ensino e incentivar a utilização de tecnologias educacionais.

O coordenador pedagógico tem papel essencial no estabelecimento do vínculo entre a família e escola, o qual favorece o diálogo no que diz respeito aos aspectos de rendimento escolar dos alunos e trazendo soluções viáveis as dificuldades de aprendizagem, por exemplo. Uma função significativa que o coordenador pedagógico desenvolve dentro do ambiente escolar é dar o sustentáculo aos professores de alunos que apresentam situações com dificuldades específicas de aprendizagem.

Por ter uma função mediadora por excelência, o coordenador deve favorecer discussões sobre as questões que envolvem as práticas educacionais juntamente aos professores, facilitando o desenvolvimento a práxis no dia a dia, mediante os posicionamentos sobre o trabalho docente de maneira crítica e quebrar as barreiras das concepções históricas de controle e autoridade que permeia a função.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosélia Maria de. Planejamento e organização do trabalho pedagógico: desafios do coordenador pedagógico frente as demandas de professores do ensino de história dos anos iniciais para o ensino de história. *In: Gestão escolar no percurso formativo: da docência à organização do trabalho pedagógico.* / Wiama de Jesus Freitas Lopes; Nadiel Cavalcante de Sousa (orgs). – Fortaleza: Impreco, 2016.p. 125-143.

DABUL, Marie Rose. Coordenador pedagógico: conjunto de competências e saberes. *In: Organização do Trabalho Pedagógico: Múltiplos Olhares.* / Organizado por Célia Regina Teixeira e Rosileny Alves dos Santos Schwantes – São Leopoldo: Oikos, 2011.p, 2133.

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

SOARES, Marcos Aurélio Silva. **O pedagogo e a organização do trabalho pedagógico.** Marcos Aurélio Silva Soares. – Curitiba: Ibplex, 2011. – (Série formação de professores).

BRINCAR E SE TRANSFORMAR ATRAVÉS DAS BRINCADEIRAS

QUEIROZ, Damião Cardoso

Universidade Federal de Campina Grande, São João do Rio do Peixe, PB, Brasil.

E-mail: damiaoc.q@hotmail.com.

NASCIMENTO, Kelly Cristina da Silva

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: kellyfelix6891@gmail.com.

ABREU, Valéria de Sousa

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: valeria-abreu10@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A escolha da temática resultou do interesse em melhor compreender a educação infantil como espaço possível de assimilar o aprender com o brincar. Tem como objetivo compreender a importância do brincar no desenvolvimento da criança e o quanto o ato a brincadeira pode ajudar no progresso cognitivo.

O brincar, além de ser algo natural em todas as crianças, é a atividade principal na infância e vem sendo destaque de investigação no campo científico, por alguns estudiosos, pela contribuição que tem proporcionado às crianças, além de ser um ato considerável para o desenvolvimento cognitivo da criança.

O ato de brincar é fundamental e indispensável na infância, pois, é através da brincadeira que a criança constrói e reconstrói suas relações sociais e culturais. Além disso, através das brincadeiras, a criança reflete sobre a realidade na qual ela está inse-

rida. Ela pode simular situações vividas ou presenciadas no convívio familiar ou social e ainda externar as suas emoções, além de estimular a sua imaginação, a sua criatividade e beneficiar no processo de socialização. Vale ainda salientar que, a brincadeira tem o importante papel no desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças.

Empregar brincadeiras na educação infantil é uma tática que o professor pode adotar, para que as crianças apreendam se divertindo, através das brincadeiras propostas, o que fora objetivado pelo educador. Quando essa, é explorada na educação infantil, pode trazer inúmeros benefícios na aprendizagem, nos relacionamentos, na coordenação motora, nas emoções, entre outros.

Diante disso, o professor tem o papel fundamental de mediar os conhecimentos que as crianças podem adquirir com as brincadeiras, sempre respeitando as especificidades e os períodos de desenvolvimento de cada uma, levando desta maneira, a aprendizagem significativa à criança, criando habilidades emocionais e sociais.

Em suma, podemos dizer que o brincar é um forte aliado na educação infantil, pois através da brincadeira, as crianças criam conceitos, constroem sua identidade e se preparam para a vida futura.

Neste trabalho abordaremos o conceito de brincar, mostraremos que esse recurso nem sempre foi bem visto pelos antigos, trataremos de como o brincar ajuda no desenvolvimento da criança e por último, como o brincar pode ajudar no desenvolvimento do aprendizado na educação infantil.

2 CONCEITO DE BRINCAR

A brincadeira tem sido fonte de investigação por sua influência no desenvolvimento infantil e pela motivação interna para tal atividade. O brincar, tão específico da infância, traz imensuráveis benefícios para a constituição da criança, proporcionando uma série de experiências que irão cooperar para o desenvolvimento futuro dessa criança, preparando-as para a vida.

Ao falar do brincar, devemos entender que é algo natural na vida de qualquer criança, pois, se apresenta como atividade indispensável e integrante do seu dia a dia, além disso, o brincar é algo que faz parte da vida da criança desde o nascimento, ou seja, desde seus primeiros meses de vida, a criança já desenvolve essa atividade.

A brincadeira faz parte da vida de toda criança, independentemente de sua cultura, do lugar onde está inserida, mas, elas variam de acordo com a cultura, por isso, deve ser preservada, de modo que possamos garantir à criança, o direito de ser criança e para que a cultura infantil seja passada a futuras gerações.

Gisela Wajskop, nos mostra três características que a brincadeira pode proporcionar:

A brincadeira possui três características: a imitação, a imaginação e a regra. Essas características estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, sejam elas tradicionais, de faz-de-conta, de regras, e podem aparecer também no desenho como atividade lúdica. (WAJSKOP, 1995, p. 68).

Segundo a autora, quando uma criança brinca, ela desenvolve a sua imaginação, ou seja, ela desenvolve sua habilidade de lidar com objetos e situações do mundo dos adultos, enquanto que na imitação, as crianças desenvolvem situações que foram vistas por elas e que as ajudarão a lidar com situações futuras de suas vidas, além disso, a maioria das brincadeiras possuem suas regras específicas, o que leva as crianças a se adaptarem as regras que a vida lhe impõe.

Em síntese, podemos conceituar o brincar, como sendo uma atividade necessária ao desenvolvimento de toda criança, mas, infelizmente nem sempre foi algo valorizado, como veremos a seguir.

Até o início do século XIX, as brincadeiras eram vistas como passatempo e diversão, consideradas sem importância e as crianças eram vistas como pequenos adultos e não existia reconhecimento do universo infantil.

Segundo Mazzamati (2012), com o surgimento do romantismo, movimento cultural que teve enorme influência nas artes, na literatura e na filosofia e que prioriza a emoção e a natureza em detrimento da razão, houve uma modificação no modo de perceber as crianças. No pensamento romântico, tudo que vinha da natureza era puro, portanto, as crianças também eram consideradas puras, pois, todo ser humano nasce bom, mas a sociedade o modifica e o corrompe.

De acordo com Brougère:

Para abrir a via que levasse em conta a brincadeira, foi preciso perceber a criança como portadora do valor da verdade, da poesia (diríamos, atualmente, da criatividade), foi preciso, sobretudo, que se desenvolvesse uma confiança quase cega na natureza. A brincadeira é boa porque a natureza pura, representada pela criança, é boa. Tornar a brincadeira um suporte pedagógico é seguir a natureza. (BROUGÈRE, 1995 p. 91).

Estudos sobre a brincadeira distanciam-se bastante das premissas românticas, as teorias contemporâneas consideram a criança, como um ser inserido em um contexto sociocultural, no qual ela se constrói como indivíduo e se insere em um contexto social, e a brincadeira auxilia nessa construção de si mesma, além de ser imprescindível na vida da criança e um ótimo suporte pedagógico.

3 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

De acordo com Vygotsky (1998) “O ato de brincar, atua na constituição do pensamento infantil, pois é brincando que a criança estimula seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, e seu aprendizado em uma relação cognitiva com o mundo, pessoas, coisas e símbolos”.

O brincar é um processo de humanização, no qual a criança aprende a conciliar a brincadeira de forma efetiva, criando vínculos mais duradouros, desenvolvendo a capacidade de raciocínio, de julgar, de argumentar e de como chegar ao um consenso. O universo lúdico ajuda a criança a se expressar com maior facilidade, de ouvir, respeitar, discordar de opiniões e de interagir com o mundo. As crianças que brincam, estarão mais preparadas para controlar suas atitudes e emoções.

Vygotsky, discorre ainda que:

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil reside no fato de esta atividade contribuir para a mudança na relação da criança com os objetos, pois estes perdem sua força determinadora na brincadeira. “A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê.” (VYGOTSKY, 1998, p. 127).

É brincando que a criança aprende a respeitar regras, a ampliar seu relacionamento social e a respeitar a si mesmo e ao outro. Através de brincadeiras e jogos, a criança pode recriar a realidade usando sistemas simbólicas sendo atividades culturais e sociais. Na educação infantil o brincar proporciona para a criança estabelecer regras ajudando na integração do indivíduo na sociedade.

Para Maluf (2003, p. 20) “[...] é importante a criança brincar, pois ela irá se desenvolver permeada por relações cotidianas, e assim vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca”. A criança cresce, conhece e compreende a realidade por meio da brincadeira e do faz de conta, pois, são essas atividades que as prepara para a sua vivência futura.

Ao desenvolver uma brincadeira, a criança fornece informações a seu respeito, e ao brincar a criança estimula o desenvolvimento tanto no meio familiar e escolar. Eles desenvolvem capacidades importantes como: a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, a afetividade, a personalidade, a motricidade, a inteligência, a sociabilidade e a criatividade, com isso, a criança aprende a resolver situações de conflito vivenciadas no seu dia a dia.

Brincar possibilita o processo de aprendizagem da criança contribuindo na construção da reflexão, da autonomia, da criatividade, do desenvolvimento físico, social, cultural, afetivo, emocional e cognitivo, brincar faz parte de uma atividade prazerosa não sendo somente lazer ou recrear, mais sim um ato de aprendizagem, comunicação com consigo mesma e com o mundo.

Ainda nesta perspectiva, vemos que:

[...] brincando, a criança desenvolve o corpo e seus ritmos, o relacionamento com as pessoas e os seus limites, a imaginação e o pensamento poético. Alimentado cotidianamente pela brincadeira, o pensamento da criança encontra soluções inovadoras para velhos desafios, relaciona e mistura coisas e fontes diversas, sacode as dificuldades com humor e irreverência. (ANDRADE; MARQUES, 2003, p. 41)

Deste modo, podemos dizer que, o ato de brincar é de fundamental relevância para o desenvolvimento da criança, na área emocional, motora e cognitiva, pois, por meio da brincadeira, ela cria situações onde irá construir significados para a sua vida.

4 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, é um espaço de inserção da criança no ambiente escolar, onde promove o desenvolvimento psicológico, físico e social da criança.

Conforme diz a LDB, lei 9394/96, Art.29:

A Educação Infantil é conceituada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Neste sentido, a educação infantil não pode ser vista como assistencialismo, mas, como um lugar de desenvolvimento para as crianças, e deve proporcionar a integração dos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, para que as crianças possam conhecer e descobrir coisas novas, através da convivência social e nos processos de socialização, e com isso, possa desenvolver a sua identidade.

Abordar o tema brincar na educação infantil, implica inicialmente, refletir sobre o planejamento didático de conteúdo, objetivos a serem atingidos em sala de aula e principalmente, saber a importância que pode ter o ato de brincar, pois, é o momento em que, além da criança interage com seus colegas, ela irá aprimorar seu desenvolvimento de aprendizagem escolar.

A brincadeira, como recurso na educação infantil é uma estratégia extraordinária, associar as atividades escolares à brincadeira não é apenas um passatempo, uma forma de entreter as crianças, pois, nela está contida o aprendizado, as ideias, a cultura, o desenvolvimento na adaptação social, na atualidade e nas exigências da vida. A brincadeira é sempre bem-vinda, desde que não seja limitada por regras que impeçam as crianças de participar ativamente dela.

Empregar brincadeiras na educação infantil é uma tática que o professor pode adotar, para que as crianças apreendam se divertindo, através das brincadeiras propostas, o que fora objetivado pelo educador.

Cardoso nos elenca que:

[...] no cotidiano da educação infantil, o brincar tem papel vital para o desenvolvimento integral das crianças. É por meio do brincar que elas adquirem experiências e desenvolvem seu conceito sobre o mundo, pois se trata de uma ação que as motiva explorar, experimentar e a recriar. As ações do jogo e da brincadeira geram um ambiente especial para a aprendizagem, sejam os aprendizes crianças ou adultos. (CARDOSO, 2009, p. 10)

Nesta perspectiva, a brincadeira tem um papel fundamental quando associada a educação infantil, pois, elas proporcionaram situações e experiências, onde desenvolveram seu conceito sobre o mundo, e criarão situações que lhes servirão de base para a sua vivência e sua inserção na sociedade.

Vale salientar que, quando há uma motivação no momento de brincar, as crianças se desenvolvem mais espontaneamente nas atividades, e como consequência disso, aprenderão com mais facilidade. Entretanto, não se faz necessário ensinar a criança a brincar, pois, isso é natural dela, desde seu nascimento, porém, o educador tem o papel de apresentar a brincadeira e mostra-lhe de outros pontos de vista, além de adaptá-las ao contexto e ao que se está objetivando.

Outro ponto relevante, é o espaço físico da instituição da educação infantil, e neste ponto de vista, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, nos elenca que:

O espaço na Instituição de Educação Infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito a modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas (BRASIL, 1998, p. 69).

Desta forma, se faz necessário que o espaço físico da educação infantil seja pensado e adequado às circunstâncias sugeridas pelas brincadeiras, para que assim, o educador possa promover ocasiões em que as crianças apreendam de forma lúdica. Além

disso, esse espaço deve oferecer segurança e conforto, eliminando ao máximo as chances de perigo físico às crianças.

Quando bem elaborada e aplicada, a brincadeira faz a criança interagir com o mundo da fantasia, proporcionando experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança sob vários aspectos. Estimula na criança, à imaginação, a criatividade, a linguagem, o exercício das relações de cooperação, o diálogo, respeito mútuo, reflexão como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças, conquista de autonomia, como resultado de poder agir e pensar sem repressão.

Desta forma, a criança ao iniciar o ciclo básico, está na idade de vivenciar o companheirismo como um processo de socialização, de estabelecimento de amizades. Compartilhar uma atividade lúdica e criativa baseada na experimentação e na compreensão é um estímulo para aprendizagem.

Vale então pensar, se o ato de brincar favorece ao aprendizado da criança, é necessário que o educador seja favorável ao lúdico, pois, se o educador não tiver interesse por esse recurso, as crianças estarão sendo privadas de algo prazeroso e que lhes auxilia no processo de aprendizagem. Além do mais, é indispensável que o professor reconheça e desempenhe o seu papel ativo e de mediador, no decorrer das brincadeiras, e que possibilite momentos que envolvam aprendizagens para as crianças.

Contudo, no desenrolar da brincadeira, será possível ao educador visualizar e diagnosticar problemas nas crianças, pois, elas deixam transparecer comportamentos e conflitos emocionais, que podem estar associados a situações vividas no contexto onde a criança está inserida. Com essas informações sobre o aluno, o educador pode estimulá-lo a desenvolver a sua criatividade, autonomia e interações sociais, e auxiliá-lo na compreensão e resolução de conflitos.

Portanto, a brincadeira deve ser trabalhada na educação, como um processo de crescimento na formação da criança, física, intelectual e emocional. Mas, vale salientar a relevância do educador nesse processo de aprendizado, por meio do lúdico, pois ele tem o papel de mediar os conhecimentos que serão trabalhados por meio do brincar.

Logo, podemos dizer que o brincar é um forte aliado na educação infantil, pois através da brincadeira, as crianças criam conceitos, constroem sua identidade e se preparam para a vida futura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises bibliográficas realizadas referentes ao tema deste artigo, conclui-se que, durante a infância a criança se torna única e singular, aprende a brincar e ao aprender, ela pensa, analisa sobre sua realidade, cultura e o meio em que está inserida, criando forma, conceitos, ideias, percepções e cada vez mais se socializa através de interações geradas pelas brincadeiras.

Quando inserida na educação infantil, brincar a criança se desenvolve integralmente e passa a conhecer o mundo em que está inserida. Portanto, o brincar não é apenas uma questão de diversão, ou uma forma de ocupar a criança, mas meio de educar, de construir e de se socializar.

Para que isso aconteça, é necessária a presença de um profissional, que seria o professor, ele é fundamental, pois favorece e promove a interação, planeja e organiza ambientes para que o brincar possa acontecer de forma prazerosa, estimulando a competitividade e as atitudes cooperativas, favorecendo o gosto pelo brincar, e dessa forma, facilitando aprendizagem da criança.

Além disso, o professor tem o papel de mediador, pois, ele faz intervenções, quando necessário, nas brincadeiras, fazendo as crianças analisarem e levantarem questionamentos, além de propor desafios que instigue a reflexão.

Constata-se igualmente que é necessário garantir o direito à educação, evitando qualquer tipo de trabalho infantil, além de assegurarem-se espaços físicos e recursos adequados para a garantia do brincar dentro das escolas de educação infantil.

Portanto, através de nossos estudos, conseguimos alcançar os objetivos propostos, nos quais, tivemos a oportunidade de identificar os benefícios do brincar no desenvolvimento da criança. Contudo, esse processo conta com professores realmente preparados para que tenham subsídios suficientes para mediar, observar e interferir quando for necessário durante as brincadeiras.

Pois cada criança tem um desenvolvimento diferente, desde familiar, social até o âmbito escolar, algumas crianças apresentam dificuldades ao interagir com os colegas, com seus professores, deste modo, as brincadeiras de maneira elaborada e intencional possibilita a construção da autonomia na criança.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Cyrce Maria Ribeiro Junqueira; MARQUES, Francisco. **Brinquedos e brincadeiras**: o fio da infância na trama do conhecimento. In: NICOLAU, Marieta Lucia Machado. et. al. Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância. Campinas: Papyrus, 2003.

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

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CARDOSO, M. C. O brincar como uma ação experiencial no cotidiano da educação infantil. **Revista Eletrônica do GEPEL**: PPGE-FACED-UFBA. Salvador, v. 1, n. 1. Disponível em: www.ludologia.pro.br/.../artigo%2020%20o%20brincar%20como%20uma%20ação%20experiencial%20. Acesso em: 18/08/2019.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2003.

MAZZAMATI, Suca Mattos. **Ensino de desenho nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: reflexões e propostas metodológicas. 1ª. ed. – São Paulo: Edições SM, 2012.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1998.

WASKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

CONSTRUINDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS A PARTIR DO AGIR PEDAGÓGICO COMUNICATIVO

NASCIMENTO, Marizete Batista do

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Uiraúna, PB, Brasil.

E-mail: mari_zetegp@hotmail.com

CARNEIRO, Rosalvo Nobre

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, RN, Brasil.

E-mail: rosalvonobre@uern.br

INTRODUÇÃO

Ensinar nos dias atuais tornou-se um desafio, sendo necessário que os professores tenham um novo olhar para o jeito de ensinar e aprender, envolvendo em suas vivências educativas estratégias metodológicas, para o desenvolvimento de competências e habilidades, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes, sendo necessário que os professores articulem saberes em sua prática que contemple aspectos cognitivos, emocionais, sociais, físicos e culturais. Saberes que são necessários para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Para Maurice Tardiff (2011) o trabalho do professor deve ser considerado como um espaço de produção, transformação, de mobilização de saberes, de teoria, de conhecimentos e de fazer específico, ou seja, neste espaço de interação o professor compartilha saberes adquiridos nas academias, saberes dos livros didáticos, saberes de suas experiências e vivências, bem como neste caminho de aprendizagens ele também adquire conhecimentos com seus alunos e com colegas de missão e profissão. O saber do professor é plural, diverso e deve proporcionar aos estudantes saberes plurais, estimulando no desenvolvimento de competências.

Desta forma, este presente estudo aborda questões sobre o agir pedagógico comunicativo e o desenvolvimento de competências socioemocionais em sala de aula,

ênfatizando a teoria da Ação Comunicativa (TAC) de Jürgem Habermas (2004). Tem como objetivo, refletir sobre as possibilidades do agir comunicativo pedagógico em sala de aula e, sua relevância no desenvolvimento de competências socioemocionais, uma vez que o agir pedagógico se evidencia na formação de sujeitos críticos, reflexivos, conscientes de seus direitos e deveres.

Partiremos do pressuposto que o professor ao agir de forma comunicativa promove uma ação pedagógica motivacional, desenvolvendo nas estudantes competências, contemplando aspectos cognitivos, socioemocionais, culturais e físicos, compreendidos como dimensões fundamentais para a perspectiva de uma educação integral (BRASIL, 2017).

Sendo assim, o conhecimento produzido nas escolas que outrora era reduzido em aspectos cognitivos, nos dias atuais este contexto muda, influenciando as formas de aprender e ensinar dos estudantes e professores. É preciso estimular as aprendizagens dos alunos, em torno do pensamento, das criações, das emoções e das ações, levando ao conhecimento, onde os saberes adquiridos devem está em equilíbrio para uma formação humana.

De acordo com Gonçalves (2001), deve-se educar o espírito, mas também os olhos, isto é, os sentidos, pois o entendimento não cresce apenas com o alimento promovido pelos conceitos, mas também com o que absorve ao interiorizar e processar intelectualmente o mundo observado e vivido.

Desta forma percebe-se, que os ensinamentos ministrados pelo educador no espaço escolar vão além de uma simples ação educativa, perpassando pelos valores de uma educação formativa, que olha para o indivíduo na sua totalidade, formando seres humanos críticos, criativos, colaborativos, autônomos, sujeitos livres. E este processo educativo começa a se efetivar no espaço da sala de aula, na relação professor e aluno.

A escola é o lugar onde as novas competências devem ser adquiridas e desenvolvidas. A competência não existe sem os conhecimentos. Não se pode afirmar que as competências estão contra os conhecimentos, elas se reorganizam (ALARCÃO, 2011).

Através das aulas, na interação professor/aluno é possível despertar nos estudantes a construção de uma racionalidade comunicativa, que indaga, questiona, argumenta e que aprende. É possível construir este caminho através do desenvolvimento da competência comunicativa que se concretiza na relação intersubjetiva, sujeito/sujeito. Neste percurso pedagógico educativo, não existe um sujeito, mas sim sujeitos, que buscam o mesmo objetivo: o entendimento, e o professor como mediador deste percurso, criam condições para a construção de novos saberes através de questionamentos.

Ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos. Conforme os aportes de Bachelard, o mais importante é entender que a aprendizagem nasce do questionamento e leva a sistemas constituídos. É essa viagem intelectual que importa. Ela implica em que o docente não seja apenas professor de conteúdo, isto é, de respostas, mas também e em primeiro lugar, professor de questionamento (CHARLOT, 2008, p. 20).

Percebe-se através deste pensamento de Charlot, que o professor deve buscar atividades que mobilizem nos estudantes o desejo de aprender através do reconhecimento de atividades intelectuais que vá de encontro com os anseios dos estudantes, que estejam relacionados com suas vivências no mundo da vida.

De acordo com o pensamento de Habermas (2004), as nossas sociedades enfrentam um problema ético e moral expresso na dificuldade de entendimento que se rebatem nos processos de reprodução dos nossos mundos da vida estruturados pela formação cultural, pelas normas sociais e pelas personalidades geradoras de processos de construção de identidade.

Daí a necessidade da formação docente que inclua uma abertura para à ação comunicativa e para a racionalidade comunicativa, abrangendo contextos e sujeitos diversos e diferenciados. Neste sentido, o agir comunicativo se define pelo uso da linguagem discursiva, argumentativa, em que os estudantes podem ter a oportunidade de construir o conhecimento de forma intersubjetiva, coletiva e colaborativa, buscando entender-se com o outro, respeitando o seu saber e construindo o seu próprio saber.

Sendo assim, para que se concretize uma ação comunicativa pedagógica em sala de aula, faz necessário conhecer os preceitos pragmáticos do agir comunicativo para a efetivação na prática educativa no espaço escolar, que são: 1. Todos os participantes falam/discursam sobre o tema; 2. Todos os participantes se comprometem a ouvir as falas/discussões; 3. As falas/discurso devem ser livres, sem nenhum tipo de coerção; 4. Todos os faltantes e ouvintes perseguem o mesmo objetivo - o entendimento.

Este estudo está organizado em duas seções a primeira seção (i) intitulada: O agir comunicativo em sala de aula contextualiza o desenvolvimento da competência comunicativa através da teoria de Jürgen Habermas.

A segunda seção (ii) intitulada: A sala de aula: ação e emoção, trás preceitos fundamentais para o reconhecimento subjetivo, através das emoções bem como o desenvolvimento das competências socioemocionais que são estabelecidas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Para tanto algumas, indagações fazem - se necessária para o presente estudo:

Qual seria a relevância para o ensino do agir comunicativo pedagógico em sala de aula?

Qual importância do desenvolvimento de competências socioemocionais para a vida e as aprendizagens dos estudantes. Quais seriam as contribuições do Agir comunicativo pedagógico para o ensino em sala de aula?

2 METODOLOGIA

Este estudo apresentou-se em uma abordagem teórica, sobre as possibilidades de desenvolver o agir comunicativo pedagógico no espaço escolar, correlacionando com o desenvolvimento das competências socioemocionais, em uma compreensão, de como pode ser colocada em prática esta ação comunicativa pedagógica.

É um estudo de natureza bibliográfica, de acordo com Lakatos e Marconi (2003), é uma pesquisa bibliográfica quando se tem um apanhado geral sobre os principais trabalhos realizados que forneceram subsídios para o estudo. Esta discussão é de autores que delineiam a temática. A partir daí será analisado a Teoria da Ação Comunicativa – TAC de Habermas (1989), como respaldo para o desenvolvimento do agir comunicativo pedagógico dos professores em sala de aula, que, por conseguinte está ação levará ao desenvolvimento de competências nos estudantes, aqui neste estudo abordaremos as competências socioemocionais.

Encontraremos nos escritos de Alarcão (2011) professores reflexivos em uma escola reflexiva, a importância do desenvolvimento de novas competências no espaço escolar bem como nos chama a atenção para os sujeitos que compõem este espaço, para formação de uma escola reflexiva, com sujeitos reflexivos, que indaga, questiona, cria e constrói sua própria história através da inter-relação com o outro.

Já em Tardif (2011): Saberes docentes e formação profissional mostra a importância do saber plural do professor para o desenvolvimento de sua prática didática e pedagógica e que estes saberes se completam e contribui para a prática e didática do saber pedagógico do professor em sala de aula.

Nos escritos de Araújo (2013) e na BNCC podemos perceber a importância das competências socioemocionais para o desenvolvimento humano integral dos estudantes, uma formação que olha para o sujeito na sua totalidade, que presa pela interdisciplinaridade dos saberes, adquiridos e desenvolvidos no espaço escolar.

3 O AGIR COMUNICATIVO EM SALA DE AULA

A escola enquanto espaço de construção do conhecimento, nos convida a despertar nos estudantes diversas aprendizagens e a desenvolver várias competências de valores cognitivos, emocionais bem como comunicativo. Neste espaço de interação intersubjetiva o agir comunicativo pedagógico possibilita aos estudantes a construção da competência comunicativa, logo estimula os aspectos emocionais despertando para o desenvolvimento de competências socioemocionais, que é a condição humana de reconhecer as suas emoções e a dos outros, de falar sobre o que sente, de ouvir, se colocar no lugar do outro e entender o outro.

A sala de aula é o espaço onde acontece as vivências, trocas de saberes, de comunicação e emoção. Espaço de construção, reconstrução e reprodução de saberes, cultura, da formação humana, contribuindo para o desenvolvimento da identidade do *Eu*, que para Habermas (1990) indica a competência de um sujeito capaz de linguagem e de ação para enfrentar determinadas exigências de consistência, ou seja, sujeitos/alunos capazes de ser protagonistas de sua própria história, conhecedores dos seus direitos e deveres. Sujeitos/alunos que transforma o percurso de aprendizagens no desenvolvimento de competência comunicativa, que indaga, questiona, argumenta e respeita o outro, sempre em busca do entendimento e de competência socioemocional, que sente o outro como parte do seu processo de construção e desenvolvimento de saberes e vivências no mundo da vida.

É preciso um novo olhar para o ensinar, pois o aprender neste novo século ganha elementos fundamentais para o seu desenvolvimento, sendo necessário que o professor reflita sobre a sua prática pedagógica, sobre os saberes, as informações que permeiam no contexto e na era planetária, sendo necessário a “reforma do pensamento” (MORIN, 2011), pois o espaço escolar deve proporcionar novas formas de aprender e que estas aprendizagens venham de encontro com as exigências do mundo atual.

Durante muito tempo o espaço escolar priorizava os conhecimentos cognitivos, como se estes conhecimentos fossem únicos e suficientes para a vida dos estudantes. No entanto, nos dias atuais, o mundo moderno e globalizado exige além de conhecimentos c3gnitos, conhecimentos interpessoais, que se desenvolve na intera3o3o sujeito/sujeito, atrav3s do desenvolvimento da fala, por meio da linguagem.

Sendo assim, em sala de aula é possível construir um universo de conhecimentos, desenvolvendo competências e habilidades através da interação dialógica professor/estudante, pois, *“É só na qualidade de participantes de um diálogo abrangente e voltado para o consenso que somos chamados a exercer a virtude cognitiva da empatia em relação às nossas diferenças recíprocas na percepção de uma mesma situação* (HABERMAS, 2004, p. 10, grifo do autor)”.

Neste processo de interação comunicativa é possível reconhecer e perceber o outro, ou seja, é possível desenvolver a empatia, cooperação, autocuidado, autoconhecimento, é possível construir nos estudantes uma competência comunicativa, que leva para a construção do conhecimento e para a construção do *Eu* de cada um.

O universo comunicativo construído no espaço da escola deve possibilitar uma relação dialógica, livre de qualquer tipo de coação, assegurando a participação de todos os sujeitos envolvidos nesta ação, que busca viver e se entender de forma livre e ética. Portanto a competência comunicativa se desenvolve no mundo da vida que é o espaço onde acontecem as interações intersubjetivas, que para Habermas está na superação do paradigma da consciência pelo paradigma da linguagem.

4 A SALA DE AULA: AÇÃO E EMOÇÃO

A sala de aula é um espaço de construção de conhecimentos e de troca de emoção. Espaço onde são desenvolvidas competências e habilidades que servirá para o bem viver dos alunos.

Desta forma os saberes compartilhados em sala de aula, deverá possibilitar aos estudantes uma formação global, em que os aspectos cognitivos vão de encontro com os emocionais, físicos, sociais e culturais.

Neste sentido a escola enquanto espaço de interação social pode encontrar caminhos para a ressignificação da prática didática e pedagógica do professor através da ação comunicativa, que se concretiza através da interação intersubjetiva.

Sendo assim, é possível pensar na construção de um mundo melhor e na formação de sujeitos livres, estruturados em uma racionalidade comunicativa, que aprende, compreende, indaga, questiona se emociona e promove o entendimento neste imenso complexo - mundo da vida.

Com tudo, a missão de educar vai além do ato de ensinar, e os agentes transformadores da ação comunicativa pedagógica, devem criar condições para a construção e reconstrução de saberes, valores e normas que inclui todos os sujeitos propiciando o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e emocional, valorizando a liberdade dos sujeitos em que possam participar ativamente das discussões em todos os espaços comunicativos públicos, sobre questões que afetam de maneira direta e indireta suas vidas.

Neste novo século faz-se necessário um olhar especial para as relações humanas, para o sujeito como ser que necessita de conhecimentos cognitivos e necessita também de um olhar para as suas emoções, pois são elas que motivam e desmotivam as nossas vivências diária e a escola como formadora de pessoas, de gente que pensa, indaga e sente, deve possibilitar espaços de vivências e interações intersubjetivas. Por esta razão é tão importante à recriação de espaços comunicativos pedagógicos, promotores de aprendizagens sociais que permitam a professores, pais e adultos em geral de uma comunidade a assumir a responsabilidade da tarefa educativa (MARTINE, 2003).

Nestes espaços comunicativos pedagógicos é fundamental o reconhecimento intersubjetivo e emocional dos estudantes para que estes possam se desenvolver na sua totalidade. No espaço escolar é notória a falta de conteúdos que aborde a educação para as emoções. Embora tenha alguns professores que desenvolva atividades que promovam a reflexão dos estudantes sobre as emoções.

Na família na maioria das vezes as ações que estimulem ou trabalhe as emoções, como um abraço, um beijo, um bom dia ou até mesmo uma pergunta simples do tipo: como foi seu dia na escola hoje? Perguntas como estas são esquecidas e na escola não existe uma estrutura curricular que contemple o tema (ARAÚJO, 2013).

De acordo com Araújo (2013, p. 6) “os professores educam para formar engenheiros, médicos, professores e administradores não se lembram de que antes de tudo o ser humano busca ser feliz”.

A educação para as emoções busca a interação entre a formação do indivíduo em sua totalidade, agregando aos saberes cognitivo, valores socioemocionais.

A educação para as emoções no espaço escolar deve ser ensinada como os demais conteúdos, a violência nasce na ignorância, na dor no sofrimento, decorre da incapacidade de lidarmos com nossas emoções e resolvermos nossos conflitos. Somos analfabetos emocionais (ARAÚJO, 2013, p. 5).

E como forma de amenizar este analfabetismo emocional, podemos encontrar as competências socioemocionais em quatro das dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As competências gerais são um conjunto de conhecimentos, habilidade, valores e atitudes que buscam promover o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural (BRASIL, 2017).

Encontramos especificamente na competência de número 06 (seis) aspectos relacionados à valorização dos diversos saberes e vivências culturais. Através do desenvolvimento desta competência os estudantes serão capazes de organizar o seu projeto de vida com liberdade, autonomia aprendendo a fazer suas próprias escolhas com consciência crítica e responsabilidade. Já na competência de número 08 (oito) os estudantes terão a oportunidade de cuidar da sua saúde física e emocional, desenvolvendo a competência socioemocional do autoconhecimento e autocuidado, reconhecendo as suas emoções e as dos outros, bem como aprender a lidar com elas.

Na competência de número 09 (nove), somos convidados a desenvolver a empatia e a cooperação, através do diálogo, resolução de conflitos. É na interação intersubjetiva que se desenvolve a empatia e na competência de número 10, os estudantes são convidados para desenvolverem a autonomia, responsabilidade, pensamento criativo, lógico e crítico, bem como terão a oportunidade de desenvolverem a resiliência, sendo capazes de enfrentar as adversidades do mundo moderno e contemporâneo.

O desenvolvimento de competências socioemocionais possibilita aos estudantes a compreensão de si e do outro no mundo da vida, que se realiza através da relação intersubjetiva.

Sendo assim, para que, os professores trabalhem com o desenvolvimento destas competências socioemocionais, é necessário também desenvolvê-las em si mesmo, além de rever posturas, atitudes e comportamentos. Também necessita refletir sobre quais aspectos de sua disciplina contribuem para o desenvolvimento dessas dez competências e incluí-los, com intencionalidade, no planejamento das aulas. Isso não deve ser feito de maneira isolada.

A parceria com a coordenação pedagógica e com os demais docentes é fundamental para que possa trabalhar de forma complementar e reavaliar conjuntamente suas práticas pedagógicas.

Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (CHARLOT, 2014, p. 9).

Os professores são mediadores neste processo de ensinar e aprender, ele entra no lugar de companheiro do aluno, buscando o desenvolvimento integral que se concretiza no desenvolvimento de todas as dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural de crianças e jovens. Isso significa que o professor, mediador do conhecimento deverá ensinar além dos aspectos acadêmicos, precisará expandir a capacidade dos alunos de lidar com seu corpo e bem-estar, suas emoções e relações, sua atuação profissional e cidadã e sua identidade e repertório cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola juntamente com seus atores sociais é convidada a organizar-se pela racionalidade comunicativa, que não sendo obediente a objetivos técnicos, incorpora a dimensão do consenso e da democracia. Na prática educativa, significa extrair o potencial discursivo dos que aprendem, fazendo desde discurso seu próprio caminho para construção da aprendizagem, não se restringindo, assim, a dimensão cognitiva e abstrata do pensamento, mas vincula-se às ações dialogicamente desenvolvidas (Habermas, 1987).

Sendo assim, os professores são convidados para desenvolver competências socioemocionais em suas vivências e posteriormente nos estudantes. Tais competências irão contribuir para construção de uma racionalidade comunicativa que se estrutura sobre critérios cognitivos, práticos, pragmáticos e discursivos que se evidenciam na relação intersubjetiva através do agir comunicativo.

Através desta relação intersubjetiva, é possível desenvolver as competências socioemocionais, que são empatia, autocuidado, resolução de conflitos, cuidar da sua saúde física e mental entre outras. Seria, pois uma reconstrução da racionalidade que devolve as condições de vida de um povo, onde não existe verdade soberana, alienação ou poder absoluto, mais sim existem objetivos comuns que são conduzidos através das pretensões de validade que se concretiza no agir comunicativo.

Com isto, o professor estará preparando os estudantes para construção de várias competências contemplando aspectos cognitivos, socioemocionais, culturais e físicos. Competências essas que são fundamentais para o desenvolvimento do eu de cada um, bem como para o respeito para com o outro. E todos os professores são convidados a participar desta interação pedagógica comunicativa. Sendo assim temos no espaço escolar o ambiente certo para desenvolver as aprendizagens necessárias para a formação dos estudantes de forma global, contemplando aspectos cognitivos, socioemocionais, físicos e culturais.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola Reflexiva** – 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, João Roberto. **Liga pela paz: educando para as emoções: a teoria e prática**. Ribeirão Preto, SP. ed. inteligência Relacional, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Secretaria da Educação. Brasília. 2017.

BRANDÃO, C. R. (1998). Participar-pesquisar. In: **Repensando a pesquisa participante**. Brandão, Carlos Rodrigues. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CARNEIRO, Rosalvo Nobre; SÁ, Alcindo José de. A produção social pública dos lugares numa perspectiva comunicativa como contraponto à produção social privada. In: SÁ, Alcindo José de (Org.). **Por uma Geografia sem cárceres públicos ou privados**. Recife. 2007. p. 324335.

_____. A natureza do espaço numa perspectiva comunicativa ou pública. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 29, n. 1, p. 33-46, jan. / jun. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/bgg/article/viewFile/4959/5370>. Acesso em: 03/09/2010.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo. Cortez, 2014.

LAKATOS, Eva, Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. -. ed. São Paulo. Atlas 2003.

GONCALVES, Maria, Augusta, Salin. **Teoria da ação comunicativa de Habermas**: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. Educ. Soc. [online]. 1999, vol.20, n.66, pp.125-140. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000100007>.

HABERMAS, Jurgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jurgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1990.

_____. **Para a reconstrução do materialismo histórico. Desenvolvimento da moral e identidade do eu** (Texto original de 1974-6). São Paulo: Editora Brasiliense, 1990. (pp. 49-73).

OLIVEIRA, Adil, Antônio, Alves. **A competência comunicativa como um telos para o agir pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre – RS.2003

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Ed. 12, Petrópolis, Vozes, 2011.

CRIANÇA, INFÂNCIA E ESCOLA NA REVISTA DO ENSINO (PARAÍBA, 1932-1942): SABERES AUTORIZADOS DA “CAIXA DE UTENSÍLIOS” E DA “CIÊNCIA DA BIBLIOTECA”

VIEIRA, Anne Caroliny Rufino Soares Vieira

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: annecarolinysv@hotmail.com

GOMES, Cristina da Silva Gomes

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: cristynnadial4@gmail.com

FERNANDES, Hercília Maria Fernandes

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: fernandeshercilia@gmail.com

INTRODUÇÃO

No estado da Paraíba, a partir dos anos 1920, tem-se a circulação das ideias educativas propostas pela Escola Nova, que orientaram as Reformas educacionais estaduais nas décadas de 1920 e 1930. A partir do governo do Interventor Anthenor Navarro (1930-1932), a educação escolar paraibana foi se reorganizando mediante o ideário escolanovista, que, orientado nas ideias de John Dewey (1859-1952), propunha a transformação da escola com base nos interesses e necessidades das crianças (DEWEY, 2002; TEIXEIRA, 2007).

Além da diretriz filosófica deweyana, o ideário escolanovista brasileiro, tendo como principais expoentes Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, também defendeu e divulgou as teorias e métodos de outros educadores da chamada Escola

Nova, entre os quais se destacam os nomes da médica italiana Maria Montessori e do médico belga Jean-Óvide Decroly (FERNANDES, 2018).

Segundo elucidam as autoras Silva, Rodrigues e Lima (2019, p. 57), o governo de Argemiro de Figueiredo (1937-1940), no estado da Paraíba, também demonstraria uma inquietação com os problemas do ensino, evidenciando a necessidade de se realizar uma Reforma na educação paraibana. Para tal feito, convoca “[...] o professor José Baptista de Mello, adepto do ideário do Movimento da Escola Nova dos anos de 1920 e 1930, para implementar a reforma de ensino no Estado”.

A implantação do projeto da Escola Renovada exigia, porém, modificações na mentalidade e no comportamento pedagógico dos professores (MELLO, 1996). Entre as medidas em prol da renovação do ensino primário de conformidade aos ideais escolanovistas da década de 1930, a Diretoria do Ensino cria a *Revista do Ensino da Paraíba*, sob o Decreto nº 287, de 18 de maio de 1932, promulgado por Gratuliano da Costa Brito, então Interventor Federal Interino no Estado da Paraíba, como uma publicação de periodicidade trimestral.

A criação da *Revista do Ensino* se orientou mediante a finalidade de “[...] de levar ao professorado do interior não só o que se processa nos centros adiantados, em assuntos de educação, mas ainda para trazê-lo a par do movimento em relação ao Departamento da Instrução” (MELLO, 1996, p. 98). Esse “órgão de publicidade”, segundo Mello, traria grande vantagem aos professores paraibanos, pois despertaria “o gosto pelas letras” e serviria “[...] de veículo de ideias novas aproximando elementos, estimulando-os ao mais eficaz desempenho de suas funções” (MELLO, 1996, p. 98).

Com base nessa dupla função, a *Revista do Ensino* colaborou para disseminar, junto ao professorado paraibano, os saberes propostos tanto pela pedagogia da “caixa de utensílios” (Educação Moderna) como pela pedagogia da “ciência da biblioteca” (Nova Educação), considerando que, nesse período, essas duas pedagogias orientavam a formação docente nas Escolas Normais brasileiras (CARVALHO, 2000; FERNANDES, 2018).

Assim, a literatura pedagógica veiculada na *Revista do Ensino* pode ser concebida, como observado por Fernandes (2018) em relação ao modelo escolar paulista de educação, enquanto uma fonte sistematizadora e difusora de uma forma e um modo escolar de socialização (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), em que os saberes dirigidos à formação e à prática docente se alinhavam à escolarização da infância paraibana, para tornar a

criança, entre outras finalidades, “[...] uma abelhinha laboriosa, diligente” (MONTEIRO, 1932, p. 13).

Esses saberes circularam, em grande medida, por contribuição do professor José Baptista de Mello, que defendia a necessidade de se “[...] formar um novo professor para uma nova educação” (SILVA; RODRIGUES; LIMA, 2019, p. 58). Nesse sentido, é possível inferir que a *Revista do Ensino* da Paraíba se inscreve no quadro de reconstrução da educação nacional, em que se almejou introduzir “[...] um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país” (MANIFESTO DOS PIONEIROS... 2006, p. 188).

Tendo em vistas as discussões iniciais propostas, o artigo se associa à pesquisa histórica em andamento do projeto de iniciação científica “Literatura pedagógica e escolarização da infância na Paraíba (1932-1942): interseções com a caixa de utensílios e a ciência da biblioteca” (PIBIC/CNPq/UFCG 2019-2020). Assim sendo, como parte da investigação desse projeto, o trabalho debate as concepções de criança, infância e escola (re)produzidas na e pela *Revista do Ensino* da Paraíba, no período de 1932 a 1942, buscando responder a seguinte questão: Quais “saberes autorizados” voltados à escolarização da infância paraibana, as professoras autoras da *Revista do Ensino* expandiram por meio da escrita e publicação de suas concepções? A fim de discutir a problemática anunciada, o objetivo geral da comunicação consiste em refletir as concepções das educadoras autoras da *Revista do Ensino*, em observância às teorizações da pedagogia moderna (caixa de utensílios) e da nova pedagogia (ciência da biblioteca).

Para tal feito, a abordagem teórico-metodológica do trabalho se liga às noções de forma e modo escolar de socialização (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). Enquanto instrumentais e procedimentos metodológicos, a categorização e o tratamento discursivo-analítico dos artigos selecionados da *Revista do Ensino* se orientam na análise de conteúdo (BARDIN, 1977), visando à inferência e à interpretação de expressões e palavras-chave que constituíram a gramática escolar das professoras escritoras desse Periódico, entre as quais se destaca o nome da educadora Alice de Azevedo Monteiro, diretora do primeiro Jardim de Infância oficial da Paraíba.

Realizados esses percursos investigativos e discursivos, considera-se que as concepções das professoras autoras, produzidas e reproduzidas na e pela literatura pedagógica paraibana, se associam a um conjunto de saberes escriturais-escolares autorizados, condizentes tanto à pedagogia da caixa de utensílios como à da ciência da biblioteca.

2 A REVISTA DO ENSINO E A FORMAÇÃO DOCENTE

A *Revista do Ensino* da Paraíba (1932-1942) abarcou a missão de difundir os modernos conhecimentos e processos de ensino da Nova Pedagogia, e, simultaneamente, informar as ações do Estado em prol da educação paraibana. Para Lucena (2016), mais do que um periódico de natureza “técnico-pedagógico” e de caráter “educacional”, a *Revista do Ensino* da Paraíba se caracterizou enquanto “instituição”; assumindo importante papel “[...] tanto na circulação como na produção de saberes [...] ligados à educação e, conseqüentemente, na progressiva institucionalização do campo pedagógico [...] cada vez mais especializado” (FERNANDES, 2008, p. 22, apud LUCENA, 2016, p. 52).

A assinatura da *Revista* foi estabelecida pela Diretoria do Ensino como “obrigatória” a todo professorado paraibano. Criada para promover melhorias ao ensino primário, o ideário escolanovista de educação da criança atravessa os diversos números publicados pela *Revista*, no curso dos seus dez anos de existência. Desse modo, conforme apreciação geral dos “sumários”, é possível localizar títulos e matérias compostos por “expressões” e “palavras-chave” diretamente ligadas à gram movimento escolanovista.

Os artigos da *Revista do Ensino* foram escritos por intelectuais, educadores, políticos, que se destacavam nas redes de sociabilidade do estado da Paraíba. Além desse atributo, as matérias exprimem os ideais de progresso e modernidade, disseminando “[...] um projeto educativo dirigido ao contexto paraibano em harmonia com um projeto brasileiro” (SILVA; RODRIGUES; LIMA 2019, p. 61). Assim, é possível observar, nas páginas da *Revista*, ações políticas voltadas à reorganização do aparelhamento escolar; conforme se pode inferir a partir da publicação do texto do professor Anísio Teixeira intitulado “As diretrizes da Escola Nova”. Consideradas essas “diretrizes”, o ensino paraibano deveria se orientar nos interesses das crianças, ofertando maior destaque aos métodos e processos postulados pela Escola Nova; como os centros de interesse e o método de projetos. Nesse sentido, nas matérias da *Revista* são constantemente reiteradas as concepções escolanovistas, que reproduzem e produzem “[...] uma pluralidade de significados sobre as infâncias, de como deveriam ser educadas as crianças na escola, sobre o papel do professor, do que deveria conter o currículo, etc.” (SILVA; RODRIGUES; LIMA, 2019, p. 63).

Escritos por educadores, em geral diretoras de instituições educativas, esses artigos foram escritos e difundidos em período análogo à implantação dos Jardins de Infância nos Grupos Escolares da Paraíba. Essa realidade é condizente à atuação da professora Alice de Azevedo Monteiro que, segundo Lima (2016, p. 20), “[...] empreendeu

grandes esforços na busca em criar os *Kindergartens* na Cidade da Parahyba”.

Embora as defesas em torno da criação de Jardins de Infância públicos estivessem presentes nos discursos dos intelectuais e políticos paraibanos desde o início do século vinte, o primeiro Jardim de Infância fundado na capital João Pessoa seria criado por iniciativa particular. Segundo pesquisa de Lima (2016), o primeiro Jardim de Infância foi criado pelas professoras Alice de Azevedo Monteiro e Nayde R. Martins Ribeiro, funcionando, inicialmente, na residência dessa segunda educadora. Posteriormente, o “Curso Modelo” seria transferido para o prédio da Ordem dos Advogados da Paraíba. No ano de 1929, porém, por meio de Relatório apresentado à Assembleia Legislativa do Estado, durante o governo João Pessoa, recomenda-se o envio da professora Alice de Azevedo Monteiro ao Rio de Janeiro, a fim de “[...] estudar a organização dos Jardins de Infância no sentido de adaptá-los, quanto possível, às condições do nosso meio [...]” (PARAHYBA DO NORTE, 1929, apud LIMA, 2016, p. 46).

É somente no ano de 1934, contudo, que se efetiva a criação e inauguração do primeiro Jardim de Infância Oficial da Paraíba, na capital João Pessoa. Sendo instalado no Grupo Escolar Dr. Thomas Mindello, o primeiro Jardim público paraibano teve a professora especialista Alice de Azevedo Monteiro como a sua primeira diretora. Na ocasião da inauguração, a ilustre diretora assegurou que a instituição consistiria

[...] uma escola para filhos do povo, os quais aqui encontrarão com os cuidados e carinhos maternos os meios de realizar uma educação que as mães muita vez são incapazes de lhes dar. Receberão eles lições da vida prática, adquirirão hábitos de higiene, de cortesia, de solidariedade, de fraternidade (MONTEIRO, 1934, apud LIMA, 2016, p. 70-79).

Com a missão de oferecer bons meios à educação das crianças e à formação de jardineiras, a professora Alice Monteiro, além de desenvolver suas atividades pedagógicas no Jardim de Infância Oficial, escreveu diversos artigos que foram publicados na *Revista do Ensino* da Paraíba; destacando-se os títulos: “Jardins de Infância” (1932); “Brincar e estudar” (1932); “Palavras da diretora do Jardim de Infância” (1933), “O ensino do cálculo no Jardim de Infância” (1934); e, “A educação dos Parvulos e o Jardim de Infância” (1937).

Além dos escritos da diretora do Jardim Oficial da Paraíba, em que a autora evidencia saberes e prescrições da pedagogia moderna e, simultaneamente, do ensino renovado, a *Revista do Ensino* publicou diversos artigos sobre a educação escolar da primeira

infância, destacando-se os textos “Através do mundo infantil” (1934), de Ezilda Milanês; “Educação infantil” (1934), extraído de artigo da *Revista Sul América*; e, “Educação pré-primária” (1942), de Maria Leite.

Nesse sentido, no tocante à escolarização da infância paraibana, verifica-se, assim, uma série de artigos destinados a orientar os educadores acerca dos modos de ensinar e educar as crianças. Dessa maneira, os significados atribuídos à infância, conforme Azevedo (2019), e, especialmente, aos modos constituintes da educação escolar das crianças, apresentam-se expostos de diferentes formas. Além de propagados sob a forma “escritural-escolar” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), são também ilustrados em fotografias, evidenciando os momentos vivenciados nos espaços escolares, que deveriam servir de exemplo, igualmente, para orientar os comportamentos sociais das famílias dos escolares.

Tendo em vista o atributo notadamente político da *Revista do Ensino* da Paraíba, no sentido de fomentar mudanças no comportamento social em face dos significados e tratamentos atribuídos à infância e à criança paraibanas, a análise das concepções das professoras autoras dessa *Revista*, orientada nas técnicas e procedimentos da “análise de conteúdo” (BARDIN, 1977), comporta a investigação dos textos “Jardins de Infância” (1932) e “Brincar e estudar” (1932), ambos de autoria da professora Alice de Azevedo Monteiro, e “Educação pré-primária” (1942), da professora Maria Leite.

3 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E ESCOLA NA REVISTA DO ENSINO

Em o texto “Jardim de Infância”, a professora Alice de Azevedo Monteiro se refere à criança como uma “[...] planta mimosa e gentil, frágil e encantadora”. Para essa autora, a Jardineira, “[...] sabendo mais psicologia que pedagogia”, deveria agir “[...] mais [como] uma mamãe que mestra” (MONTEIRO, 1932, p. 13). O Jardim de Infância, nesse sentido, corresponderia a uma “[...] escola do afeto, onde a criança começa a amar os seus mestres” e aprende “[...] com boa vontade o que lhes ensinam” (MONTEIRO, 1932, p. 13-14).

As concepções de criança, infância e escola infantil compartilhadas pela professora Alice Monteiro na *Revista do Ensino* da Paraíba se aproximam às ideias defendidas pelo educador alemão Friedrich Froebel, um dos maiores representantes da pedagogia

da “caixa de utensílios”. Segundo Fernandes (2018, p. 46), a teoria educativa de Froebel “[...] associou a criança e o desenvolvimento infantil à metáfora da ‘semente’ ou ‘planta’ e os processos educativos ao ideário pedagógico da ‘semeadura’”.

Em sua produção pedagógica escrita, especialmente em o livro *Pedagogics of the kindergarten* (FROEBEL, 1897), Froebel defende a necessidade de se pensar a criança em observância à totalidade do desenvolvimento de sua natureza física e espiritual. Para o educador alemão, da mesma forma que se deveria corresponder às especificidades de uma “semente de milho”, tornando visíveis a potencialidade e os desdobramentos de sua vida interna, a infância necessita, para se tornar conhecida, de cultivos apropriados. Assim sendo, ao estabelecer a metáfora “criança-semente”, “Froebel expande a ideia de o germe de todo o desenvolvimento futuro do homem e da humanidade concentrar-se na própria natureza interna da criança” (FERNANDES, 2018, p. 62).

As concepções de criança, infância e escola infantil de Friedrich Froebel se associam ao pensamento formulado por Jean-Jacques Rousseau, para quem a criança representa a bondade natural do Criador da natureza. De modo semelhante ao autor d’*O Emílio* ou *Da educação* (ROUSSEAU, 1762), Froebel entrevia a necessidade de se pensar a criança “[...] no que ela é antes de ser homem” (ROUSSEAU, 2004, p. 4). Desse modo, defendia que a formação da infância não podia se processar mediante doutrinas rígidas e prescrições demasiadas, que tendiam a “[...] anular, a oprimir e a perturbar o homem no que ele tem de espontâneo – de originalmente são –, na obra divina que nele se manifesta” (FROEBEL, 2001, p. 26).

Dessa maneira, o *Kindergarten* pensado por Froebel não abarcava a significação costumeiramente atribuída à escola. Fundado na natureza do homem e em seu natural impulso à atividade e ao autoconhecimento, Froebel intencionou que seu Jardim de Crianças constituísse, assim como concebia a vida familiar, “um todo vivente”, “uma árvore em si mesma”, e, ao mesmo tempo, promovesse “[...] meios de emprego e, consequentemente, de cultura e instrução fundados na relação do homem com a Natureza e com a vida” (FROEBEL, 1897, p. 13, tradução nossa).

As concepções froebelianas parecem orientar o pensamento expresso pela diretora do Jardim de Infância Oficial da Paraíba, na medida em que a infância ilustrada pela autora condiz a uma fase particular do desenvolvimento natural humano, onde habilidosas jardineiras poderão trabalhar para nivelar o “terreno”, preparando-o para as aprendizagens da escola primária. Nas palavras da professora Alice Monteiro (1932, p.

13-14): “Que tesouro para o professor primário serão os futuros alunos que lhe chegarão vindos dos jardins de infância! Meninos que não precisarão ser castigados e que farão com interesse, isto é, com boa vontade e alegria as suas tarefas escolares!”

Dessa maneira, sendo o Jardim de Infância uma “escola do afeto”, a educação da primeira infância deveria ser orientada pelo “exemplo”, levando em consideração a “individualidade” de cada flor, que necessita de “carinhosos e inteligentes cuidados”. Para essa autora de literatura pedagógica, a vontade da criança seria “[...] um meio favorável à evolução infantil” (MONTEIRO, 1932, p. 13-14).

Consideradas a individualidade e o progressivo desenvolvimento infantil, Alice Monteiro defende, em o artigo “Brincar e estudar”, que a escola moderna é a “escola-oficina”, a “escola-laboratório”, a “escola-jardim”. Nesse ponto, evidencia saberes ligados tanto à pedagogia da “caixa de utensílios” como à “ciência da biblioteca”, explicitando como deve ser a organização do ambiente de um Jardim de Infância, que deveria corresponder a um “[...] alegre salão, onde os móveis práticos e baratos, claros, leves, inteligentemente dispostos, são avivados pela graça moderna dos cretones floridos [...]” (MONTEIRO, 1932, p. 47).

A organização desse ambiente envolveria, também, a disposição de “[...] cadeirinhas leves, [...] armários-prateleiras [...], trabalhos dos alunos enfeitando as paredes... e flores... e plantas... e luz... tudo que faz a alegria, o bom humor, a felicidade das coisas puras e elevadas...” (MONTEIRO, 1932, p. 47). Nessa escola do afeto, viva e alegre, organizada conforme o “modelo familiar” ou do “bom lar” (FROEBEL, 1897; DEWEY, 2002; MONTESSORI, 1965; TEIXEIRA, 2007), uma criança de 3 (três) anos se mostra capaz de arranjar “[...] flores em um vaso, procurando depois colocá-lo sobre a mesa em posição de maior realce...” (MONTEIRO, 1932, p. 47).

A ideia de a escola se orientar no modelo de organização familiar, além de formulada pelo próprio idealizador do *Kindergarten*, foi defendida pelo filósofo norte-americano John Dewey (2002), pela médica e educadora italiana Maria Montessori (1965) e pelo professor Anísio Teixeira (2007). Para John Dewey (2002), se a primeira educação se organizasse e se generalizasse mediante o modelo familiar chegar-se-ia à obtenção de uma “escola ideal”. Para essa realização, bastaria organizar “sistematicamente” e de forma “ampla, inteligente e competente” aquilo que “[...] na maioria dos lares só pode ser feito de uma maneira comparativamente mais pobre e ocasional” (DEWEY, 2002, p. 41).

Voltando às concepções da professora Alice Monteiro, com um ambiente inspirado na vida familiar, o Programa escolar do Jardim de Infância deveria se orientar no cultivo dos sentidos. A função dessa instituição corresponderia a desenvolver “[...] o bom gosto, o senso de harmonia, de elegância, sem desprezar o amor ao bem e às qualidades do caráter” (MONTEIRO, 1932, p. 48). Para tal feito, o “canto”, que constitui a “[...] forma mais bela de que se serve a arte para expressar o sentimento”, é concebido por essa educadora como um meio auxiliar da educação da infância, que concorre, simultaneamente, “[...] para que as lições sejam melhor compreendidas e conservadas na memória”, como, também, para “[...] o desenvolvimento do entusiasmo patriótico” (MONTEIRO, 1932, p. 48).

No tocante à organização do ambiente escolar, as concepções expressas pela professora Alice Monteiro parecem se harmonizar às ideias defendidas por Maria Montessori, que atribuiu expressiva importância à organização psicológica do espaço e dos materiais de ensino em face da educação da criança. Para Montessori (1965, p. 42), a organização inteligente do ambiente escolar possibilita “[...] a observação metódica do crescimento morfológico dos alunos”; permitindo aos educadores infantis a compreensão das “qualidades e necessidades” das crianças. Com base nesse entendimento, Montessori propôs um “padrão de mobília escolar” composto por mesas, cadeiras, armários, pias, objetos sensoriais e da vida prática, proporcionais à fisiologia da criança e à sua necessidade de agir inteligentemente no ambiente. Ideias que foram expandidas pela professora Alice Monteiro em seus artigos publicados na *Revista do Ensino* da Paraíba.

Além dos escritos da diretora do Jardim Oficial da Paraíba, a *Revista do Ensino* publicou vários trabalhos voltados à educação da primeira infância, destacando-se o artigo “Educação pré-primária” (1942), da professora Maria Leite. Nessa escrita, a autora evidencia como deveria tratar-se a educação escolar das crianças, enfatizando que: “A criança, desde os primeiros instantes de vida, precisa de ambiente adequado ao desenvolvimento harmônico de suas faculdades físicas, morais e intelectuais” (LEITE, 1942, p. 83).

Nesse artigo, essa professora autora discute a importância da educação pré-escolar na organização do ensino, argumentando que “[...] educar a infância nessa primeira fase de sua existência é assentar, em base verdadeiramente sólida, os alicerces sobre que há de elevar-se o edifício da escola primária renovada”. Ao expandir fundamentos escolanovistas, defende que as atividades no Jardim de Infância deveriam ter por base o “interesse da criança”, que constitui “[...] o centro orientador do programa escolar” (LEITE, 1942, p. 83-84).

Sendo orientadas pelo interesse infantil, as atividades na primeira escola deveriam ser norteadas pela educação sensorial; tendo em vista que: “Os sentidos são os primeiros instrumentos de nossos conhecimentos: antes de se ensinar o menino a ler, é preciso lhe ensinar a ver’, dizia Rousseau” (LEITE, 1942, p. 84-85). Ao se orientar na educação dos sentidos, a aprendizagem da criança deveria ser dirigida “[...] no sentido de desenvolver o senso de cooperação social, fraternidade e solidariedade”. Para tanto, as instituições infantis deveriam se organizar mediante “[...] um plano de ideias associadas utilizando-se dos centros de interesse, projetos e outras formas de ensino globalizado” (LEITE, 1942, p. 85).

As concepções expressas pela professora Maria Leite se aproximam dos pressupostos organizativos da “nova educação” defendidos por John Dewey e Jean-Óvide Decroly, assim como pelo reformador brasileiro Anísio Teixeira. A ênfase dada ao interesse da criança e ao desempenho da escola de novas funções sociais tem por base a orientação filosófica deweyana de a escola se converter em uma “sociedade em miniatura”, onde a “vida da criança” torna-se o centro da atividade educativa (DEWEY, 2002).

Para Dewey (2002), quando a vida da criança constitui o centro do processo educativo, as atividades infantis também se organizam como centro, de maneira que os adultos deixam de ver as crianças como um ente que apenas ouve. Sendo a criança natural e intensamente ativa, a escola deveria se esforçar em “[...] gerir essas atividades e dar-lhes um rumo definido” (DEWEY, 2002, p. 42). O médico e educador Jean-Óvide Decroly, cujas ideias e experiências educativas foram bastante difundidas na *Revista do Ensino* da Paraíba, também construiu a sua obra pedagógica em observância ao interesse infantil e ao exercício da escola de novas funções sociais. Para Decroly, o fim da educação seria o de preparar “[...] a criança para viver na atual sociedade”. Essa preparação implicaria em oferecer-lhe o conhecimento da própria personalidade, das suas necessidades, aspirações, deveres e ideal; bem como o “[...] conhecimento das condições do meio natural e humano no qual ela vive, do qual depende e sobre o qual deve agir” (HAMAIDE, 1934, p. 29).

Nos textos escritos pelas educadoras paraibanas Alice de Azevedo Monteiro e Maria Leite, verifica-se a defesa em torno dos saberes vinculados à Nova Pedagogia e às Ciências da Educação. Estando as atividades do Jardim de Infância sistematizadas de forma integrada e globalizada, essa escola da primeira infância consistiria “[...] um local propício ao desenvolvimento da individualidade, [...] uma sociedade em miniatura, onde a criança faz uma aprendizagem da vida sob os seus diversos aspectos” (LEITE, 1942, p. 85).

Todavia, integrando um tempo histórico em que os fundamentos da educação moderna e o pensamento médico-higienista do início do século vinte também repercutiam na mentalidade docente e nas ações educativas empreendidas nos Grupos Escolares paraibanos, essas ilustres educadoras não seriam indiferentes às prescrições normativas oriundas da pedagogia da “caixa de utensílios” e da ciência médica, que embasaram as ações político-educacionais nos primeiros anos da República (CARVALHO, 2000; FERNANDES, 2018).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os artigos escritos e publicados pelas professoras autoras Alice de Azevedo Monteiro e Maria Leite na *Revista do Ensino* da Paraíba evidenciam as ideias que deveriam orientar a educação escolar da infância paraibana nas primeiras décadas do século vinte. Esses textos contribuíram para formar as concepções docentes, bem como direcionar modos de atuação aos educadores. Esses escritos podem ser concebidos, assim, enquanto dispositivos de uma forma e um modo escolar de socialização da infância, então norteados por um conjunto de “saberes autorizados” vinculados à pedagogia moderna e ao ideário escolanovista de reconstrução educacional e às “Ciências da Educação”.

Destinada a formar e a guiar a prática docente nas escolas, a literatura pedagógica paraibana produzida e reproduzida na e pela *Revista do Ensino* pode ser concebida como uma gramática escolar, então composta por uma série de “[...] saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado como à maneira de ensinar, tanto às práticas dos alunos, quanto às práticas dos mestres” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 28). Pode ser concebida, assim, como saberes escriturais-escolares imbuídos de intencionalidades políticas, que visavam ordenar, civilizar, normatizar os comportamentos das crianças e de suas famílias; promovendo, assim, “[...] o aperfeiçoamento físico, intelectual e moral, por meio de exercícios adequados – ‘higiênicos, para o corpo, instrutivos para a inteligência e educativos para o coração’” (LEITE, 1942, p. 85).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Meryglauca Silva. A educação da infância: uma leitura na revista do ensino da Paraíba (1932-1934). In: RODRIGUES, Melânia Mendonça; LIMA, Niédja Maria Ferreira de; SILVA, Vívica de Melo (Org.). **Leituras sobre a revista de ensino da Paraíba** [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUFCEG, 2019, p. 137-152.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade**. A criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 111-120, 2000.

HAMAIDE, Amélie. **O método Decroly**. Prefácio Édouard Claparède. Tradução Alcina Tavares Guerra. 2. ed. aum. P. BRIGUIET & C.^a – Editores: Rio de Janeiro-RJ, 1934.

FERNANDES, Hercília Maria. **Aprender e apreender no Jardim-Escola (Caicó, Rio Grande do Norte, 1960-1993)**. Natal-RN: UFRN, 2018, 367 f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

FROEBEL, Friedrich Wilhelm August. **A educação do homem**. Tradução Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo (Rio Grande do Sul): Editora Universitária, 2001.

FROEBEL, Friedrich Wilhelm August. **Pedagogics of the kindergarten**. Translated by Josephine Jarvis. New York: Appleton, 1897.

LEITE, Maria. Educação pré-primária. **Revista do Ensino**, Órgão da Diretoria do Ensino Primário. João Pessoa: Imprensa Oficial, ano X, n. 18, p. 83-86, maio./jun./jul., 1942.

LIMA, Rosângela Chrystina Fontes de. Percursos e percalços na implantação dos jardins de infância na cidade da Parahyba: uma contribuição ao estudo sobre a educação infantil (1917- 1939). In: PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira... [et al.] organizadores. **República: escritos da história LABORHIS**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016, p. 17-122.

LUCENA, Meryglauca Silva Azevedo. **“A criança é uma planta mimosa e gentil, frágil e encantadora”**: um estudo sobre a revista do ensino da Paraíba (1932-1942). 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR On-line**: Campinas-SP, n. especial, p. 188-204, ago. 2006.

MELLO, José Baptista de. **Evolução do ensino na Paraíba**. 3. ed. João Pessoa, PB: Secretaria da Educação e Cultura, Conselho Estadual de Educação, 1996. (Coleção Biblioteca Paraibana).

MONTESSORI, Maria Tecla Artemesia. **Pedagogia científica**: a descoberta da criança. Tradução Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Editora Flambuyant, 1965.

MONTEIRO, Alice de Azevedo. Jardins de Infância. **Revista do Ensino**, Órgão da Diretoria do Ensino Primário. João Pessoa: Imprensa Oficial, ano I, n. 1, p. 13-14, abr., 1932.

MONTEIRO, Alice de Azevedo. Brincar e estudar. **Revista do Ensino**, Órgão da Diretoria do Ensino Primário. João Pessoa: Imprensa Oficial, ano I, n. 2, p. 47-48, jul., 1932.

RODRIGUES, Melânia Mendonça; SILVA, Vívica de Melo. Imprensa e educação: a revista do ensino da Paraíba. In: RODRIGUES, Melânia Mendonça; LIMA, Niédja Maria Ferreira de; SILVA, Vívica de Melo (Org.). **Leituras sobre a revista de ensino da Paraíba** [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUFCG, 2019, p. 1952.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SILVA, Vívica de Melo; RODRIGUES, Melânia Mendonça; LIMA, Niédja Maria Ferreira de. Orientações político-pedagógicas na revista do ensino da Paraíba: o escolanovismo e o estadonovismo. In: RODRIGUES, Melânia Mendonça; LIMA, Niédja Maria Ferreira de; SILVA, Vívica de Melo (Org.). **Leituras sobre a revista de ensino da Paraíba** [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUFCEG, 2019, p. 53-88.

SOUSA, Amurielle Andrade de. **O ideário da escola nova na Paraíba**: circulação de novos saberes nos discursos de José Baptista de Mello (1930-1936). 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A educação pré-escolar. In: TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 3. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007. (Coleção Anísio Teixeira, v. 4).

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 9-47, jun. 2001.

DIFICULDADES MATEMÁTICAS ENVOLVENDO PROBLEMAS COM ESTRUTURAS ADITIVAS

FERREIRA, Dagmar Alaíde de Lira Ferreira

Universidade Federal de Campina Grande, São João do Rio do Peixe, PB, Brasil

Email: dagmaralaidel@gmail.com

CARTOXO, Flávia Moraes

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

Email: flaviamoraes2610ufcg@gmail.com

GERMANO, Francisco Bruno de Freitas Alves

Universidade Federal de Campina Grande, Baixio, CE, Brasil.

Email: franciscobrunogermano@gmail.com

INTRODUÇÃO

Apesar da Matemática estar presente no cotidiano dos indivíduos, esta ainda é vista como uma disciplina difícil de ser compreendida e muitas das vezes podendo causar temor aos educandos. Isso pode ser ocasionado devido ao modo como se trabalha a Matemática em sala de aula. Não permitindo a relação dos conhecimentos vivenciados no dia-a-dia com os conceitos estudados na escola, dificultando assim a aprendizagem e a resolução dos problemas propostos.

Quando se trata do ensino da Matemática nota-se que esta é ancorada em situações problemas. De acordo com Dante (1999) um problema pode ser compreendido como qualquer situação que requer o pensar dos indivíduos para a obtenção de uma solução. Em relação as estruturas aditivas os alunos ainda encontram dificuldades na resolução de problemas.

Dessa forma este artigo tem como objetivo geral analisar as dificuldades de resolução de problemas envolvendo as estruturas aditivas. Especificamente pretende-se, identificar como os alunos resolvem os problemas envolvendo as estruturas aditivas e compreender as dificuldades apresentadas na resolução de problemas. Desenvolvendo sobre a seguinte problemática: por que as crianças apresentam dificuldades na resolução de problemas envolvendo as estruturas aditivas?

As estruturas aditivas são uma das maiores dificuldades que os educandos apresentam com a Matemática, estes por sua vez não compreendem as situações de adição e subtração quando estão juntas no mesmo problema. Todavia as estruturas aditivas não são complexas como muitos pensam, segundo Nunes (2001) o modo como os problemas aditivos são formulados podem ser significantes para a resolução dos problemas, ou seja, se a questão proposta deixar de forma clara o problema dificilmente os educandos terão dificuldades.

Nesse sentido, entende-se que a utilização das estruturas aditivas precisam ser trabalhadas de forma desafiadora, pois, precisam apresentar problemas que despertem a curiosidade dos educandos. Assim sendo, como as demais dificuldades matemáticas as estruturas aditivas precisam ser ensinadas de forma coerente na escola, uma vez que, o ensino da matemática precisa formar cidadãos capazes de sobressair em todos os espaços.

2 ENSINO DA MATEMÁTICA: ESTRUTURAS ADITIVAS

A Matemática é considerada por muitos educandos uma disciplina complexa, a falta de contextualização com a realidade talvez seja a razão das dificuldades que muitos educandos enfrentam com a Matemática. Quando se trata dos primeiros anos do ensino fundamental é necessário que o ensino da Matemática seja convidativo, e claro sempre relacionado com o dia a dia dos educandos, pois, só assim as crianças podem entender que a Matemática não é muito complexa como muitos de nós pensamos.

[...]é necessário que o professor entenda que as noções matemáticas que o aluno começa a desenvolver no início dos seus estudos estarão sempre o acompanhando em sua rotina diária, no decorrer de sua vida, e devem

ser aprofundadas em sua estada na escola, de forma que o novo conhecimento nela adquirido esteja sempre acompanhando e tenha alguma relação ao conhecimento previamente adquirido (OLIVEIRA, 2014, p. 16).

Uma das dificuldades que as crianças têm está ligada as estruturas aditivas. Em vista disso, um problema pode ocorrer situações que envolvam a subtração e a adição. “Particularmente, adição e subtração fazem parte do mesmo campo conceitual, que Vergnaud denominou de Estruturas Aditivas” (VERGNAUD, 1990, apud ETCHEVERRIA, 2017, p.3). Inicialmente as crianças irão resolver de forma independente, uma vez que, não conseguem compreender a relação entre ambas. De acordo com Nunes (2001) a compreensão surgirá quando os educandos aprenderem que a subtração é oposta a adição, mas, nas estruturas aditivas os dois conceitos estão conectados.

Precisamos deixar claro os conceitos de adição e subtração elementos que compõem o raciocínio aditivo. A adição: “[...] associadas às ideias de juntar, reunir e acrescentar (MACCARINI, 2010, p. 122). Percebe-se que as operações de adição apresentam suas peculiaridades, mesmo o problema sendo de adição as estruturas são diferentes. A ideia de juntar é diferente da ideia de acrescentar, quando o problema pede para juntar quantidades não ocorre nenhuma transformação nos valores apresentados. Já os problemas que propõem a ideia de acrescentar ocorrem uma transformação nas quantidades iniciais e tem-se um novo valor.

Outrossim, conforme Maccarini (2010) acrescenta-se que em relação a subtração é preciso destacar que esta: é caracterizada pelas ideias de tirar e comparar, ambas são situações diferentes que compõem problemas de subtração. Nesse sentido, nota-se que os problemas de adição e subtração não se resumem apenas ao ato de somar e diminuir, outras percepções caracterizam estas operações. Assim sendo, é necessário que os professores expliquem aos educandos as variadas composições que envolve os problemas de adição e subtração.

A partir do momento que os educandos compreendem as particularidades que compõem os problemas de adição e subtração os professores poderão propor problemas com características das estruturas aditivas. Há várias maneiras de ensinar e aprender as estruturas aditivas. A forma como os enunciados são elaborados pode contribuir significativamente para a resolução dos problemas.

A importância da diferença entre situações que envolvem mudanças na quantidade e aquelas que não envolvem, para o desempenho dos alunos, pode ser testada de uma forma muito simples. Ao invés de perguntarmos aos alunos “quantos alunos há a mais do que cadeiras”, podemos perguntar-lhes “quantas cadeiras temos de buscar para que todos os alunos possam sentar-se”. Essa segunda forma de fazer a pergunta transforma uma questão estática em uma questão dinâmica. Ao trazeremos cadeiras, estamos modificando a quantidade de cadeiras (NUNES, 2001, p. 50).

Percebe-se que o modo como o enunciado foi apresentado pode refletir na compreensão que os educandos terão acerca do problema proposto. No exemplo citado acima, o primeiro enunciado era mais complexo, pois, faltava o concreto, já o segundo traz o enunciado reformulado e este apresenta uma situação mais dinâmica. O exemplo demonstra uma situação que pode ser praticada na sala de aula. O docente ao perceber que as crianças não estão compreendendo o exercício proposto pode criar estratégias que tornem a compreensão mais fácil. De fato:

[...] entende-se ser necessário que o papel do professor é utilizar-se de metodologias que facilitem a compreensão do aluno na proposta de resolução de problemas, incentivar as ideias apresentadas pelo próprio aluno, tornando-as produtiva e motivando os alunos a pensarem e construir seus próprios conhecimentos. Assim, deve-se criar um ambiente em que haja cooperação, exploração e descoberta, no qual o processo de construção é o ponto mais importante (ANDRADE, BORBA, 2013, p. 101).

Ao discutirmos sobre as estruturas aditivas não devemos deixar de apresentar também alguns pontos relevantes da resolução de problemas. De certa forma, as estruturas aditivas e a resolução de problemas estão interligadas, além disso, sem a compreensão das estruturas aditivas fica difícil aprender as resoluções de problemas.

Dessa forma Maccarini (2010) afirma que em relação a resolução de problemas é preciso frisar que este não é um conceito a parte da Matemática, mas é uma metodologia que norteia o ensino da Matemática. Com base na resolução de problemas o ensino da matemática precisa fazer uma conexão com os diversos contextos em que vivem os educandos, assim, poderão compreender que a Matemática não se resume apenas ao espaço escolar, mas também em outras situações cotidianas os problemas Matemáticos estão

presentes. Diante disso, os educandos precisam aprender Matemática não só para ir para outra série, mas principalmente para resolver situações Matemáticas no seu dia a dia.

O foco da resolução de problemas é tornar o ensino da Matemática mais próximo do cotidiano do educando, em outras palavras, o ensino da Matemática precisa ser dinâmico e sempre fazendo uma contextualização com a realidade. Assim, os educandos vão aprendendo que a Matemática não é algo estranho, mas apenas um modo científico para demonstrar as experiências cotidianas.

Mais do que nunca precisamos de pessoas ativas participantes, que deverão tomar decisões rápidas e, tanto quanto possível, precisas. Assim, é necessário formar cidadãos matematicamente alfabetizados, que saibam como resolver, de modo inteligente, seus problemas de comércio, economia, administração, engenharia, medicina, previsão do tempo e outros da vida diária. E, para isso, é preciso que a criança tenha, em seu currículo de Matemática elementar, a resolução de problemas como parte substancial, para que desenvolva desde cedo sua capacidade de enfrentar situações-problemas (DANTE, 1999, p. 15).

Sendo assim, a Matemática estar presente em nossas vidas por isso o ensino desta disciplina precisa ser pensado na formação de cidadãos aptos a sobressair diante das diversas situações. No entanto, é necessário que desde cedo o ensino da Matemática seja desafiador e não simplesmente uma mera memorização de fórmulas. Em relação as estruturas aditivas consideradas um dos fatores em que mais os educandos apresentam dificuldades é preciso que os problemas aditivos sejam sempre contextualizados e diversificados, para que de fato a aprendizagem se concretize.

3 PRINCIPAIS CONCEITOS DAS ESTRUTURAS ADITIVAS

As estruturas aditivas são um: “[...] conjunto de situações que requerem uma adição, uma subtração, ou uma combinação das duas, [...]” (OLIVEIRA, 2014, p.20). Como já foi anunciado anteriormente as estruturas aditivas são formadas por problemas que envolvem a adição e subtração. Como exemplo Nunes (2001, p47) apresenta questões formuladas com base nas estruturas aditivas: “PROB A: Carla tinha alguns doces. Ela jogou

um jogo e ganhou 2 doces. Agora ela tem 12 doces. Quantos doces ela tinha?”. Nota-se que neste problema a quantidade inicial não é apresentada. O educando precisa realizar a subtração para descobrir quantos doces tinha Carla, ou seja, subtrai a quantidade que ganhou pelo resultado final.

As atividades pensadas nas estruturas aditivas, não são de fácil compreensão, pois, é necessário que durante todo o ensino fundamental as crianças sejam desafiadas a resolverem problemas envolvendo esse tipo de estrutura. Com efeito quando se trata da formulação dos exercícios é necessário que os professores fiquem atentos para não repetirem sempre o mesmo tipo de questão, pois, os educandos tendem apenas a reproduzir mecanicamente as operações. Sabemos que a memorização não possibilita a aprendizagem, então é necessário que as atividades de Matemática sejam sempre diversificadas.

Vergnaud (1993) classifica as estruturas aditivas em problemas de composição, problemas de transformação, problemas de comparação e problemas mistos.

Problemas de composição – estão às situações problema associados à ideia de juntar uma parte à outra para formar um todo, esse é um dos primeiros problemas que a criança vem a dominar, e desde bem novas não apresentam dificuldades para resolver, são tipos de problemas que se relacionam com as primeiras experiências da criança em torno da adição[...] (VERGNAUD, 1993, apud OLIVEIRA, 2014, p. 21).

Estas são as primeiras situações Matemáticas que as crianças têm o contato, geralmente os educandos costumam ser mais assertivos nestes problemas. As crianças costumam também utilizar os esquemas de ações para resolver essas questões. Os esquemas de ações podem ser os dedos e também alguns tracinhos. De certa forma, a aprendizagem destes problemas é bem mais fácil, não só pelo prazer de ganhar coisas, mas também pela vantagem de utilizar recursos próximos a criança para resolver o problema.

A segunda categoria das estruturas aditivas são os Problemas de transformação este organiza-se da seguinte forma: é apresentado um resultado inicial depois ocorre a transformação, podendo ser a alteração positiva ou negativa, ou melhor dizendo, o sujeito ganha ou perde alguma coisa. Em seguida é questionado a quantidade final (OLIVEIRA, 2014). Essas situações podem ser mais complexas, uma vez que, a criança ainda não estar acostumada com a ideia de perder.

A terceira categoria das estruturas aditivas são os Problemas de comparação: geralmente pedem uma comparação entre o problema inicial e o problema final. Vale ressaltar que nos problemas de comparação não ocorrem nenhuma transformação, nada é retirado ou acrescentado.

E para finalizar precisamos destacar os **Problemas mistos**:

[...]nessa classe é possível combinar problemas nas classes anteriores. Por exemplo, 'João tinha 13 carrinhos deu alguns para seu irmão ficando com 8 carinhos. Depois ganhou 4 carinhos de seu pai. E, por fim, presenteou seu primo com 4 carinhos. Quantos carinhos João deu ao todo? E com quantos carinhos João ficou no final?' (MENDONÇA, PINTO, CAZORLA, RIBEIRO, 2007, p. 226).

Os problemas mistos são os mais complexos, pois, envolvem mais de uma transformação, por esse motivo é necessário que os educandos realizem a leitura coerente do problema. Em virtude disso, percebe-se que a forma como os enunciados são elaborados podem ser significativos para a compreensão do problema. Questões como esta do exemplo acima são mais complexas, no entanto, são essenciais para que de fato os educandos aprendam como funciona as estruturas aditivas.

Como foi discutido o campo conceitual que compõe as estruturas aditivas é necessário apresentar as situações problemas que envolvem essas categorias. Os problemas são classificados como: protótipos, problemas de 1º extensão, problemas de 2º extensão, problemas de 3º extensão e problemas de 4º extensão (VERGNAUD,1990, apud ETCHEVERRIA, 2017).

Desse modo esses problemas são definidos da seguinte forma:

Problemas Protótipos: são problemas considerados fáceis, são compostos por problemas de composição e transformação. Quando o problema é de composição o todo é desconhecido. Em problemas de transformação o estado final é desconhecido.

As situações de 1º extensão são formadas por problemas de transformação e composição. Nos problemas de transformação a situação de transformação é desconhecida. Nos problemas de composição uma das partes é desconhecida. Percebe-se que as situações de primeira extensão são mais complexas do que os problemas protótipos.

Os problemas de 2º e 3º extensão propõem situações de comparação. Numa situação de 2º extensão o referente (estado final) e a comparação estão evidentes nos problemas, apenas o referido (estado inicial) é desconhecido. Já em problemas de 3º extensão referente e referido estão postos, mas a relação é desconhecida.

Problemas de 4º extensão são considerados os mais complexos, pois, o referente (estado final) estar posto, porém o referido (estado inicial) podem ser desconhecidos.

Sendo assim, nota-se que as estruturas aditivas são compostas por vários tipos de problemas, é necessário que os professores ensinem aos educandos as principais características desses problemas, para que seja possível a superação das dificuldades com as estruturas aditivas.

4 DIFICULDADES NA COMPREENSÃO DOS ENUNCIADOS E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

O modo como são criados e propostos os problemas aos educandos podem dificultar a compreensão e resolução dos mesmos. De acordo com Dante (1999) os problemas, comumente são elaborados com uma linguagem distinta da usada diariamente pelas crianças, são constituídos de muitas informações em um único parágrafo. Diferentemente da forma como se está habituado no dia-a-dia, no qual há uma única ideia. As crianças geralmente ao se depararem com um problema complexo e com muitas frases, elas se perdem na leitura e conseqüentemente na resolução.

Nesse sentido, a falta de contextualização com a realidade, e as várias ideias propostas, dificultará na compreensão e resolução dos problemas. “Uma das maiores dificuldades do aluno ao resolver um problema é ler e compreender o texto” (DANTE, 1999, p.52). Então, compreende-se que a elaboração de problemas matemáticos que favoreçam a compreensão do contexto envolvido, facilitará aos educandos formas de resolvê-los com mais facilidade.

O autor acima citado discute que o vocabulário matemático utilizado na elaboração dos problemas pode dificultar a compreensão, pois as crianças fazem confusão com palavras como: operação, dobro, diferença, meio... e neste caso é necessário o auxílio do professor. Problemas com números extensos fazem com que as crianças fiquem preocupadas e prendam a atenção apenas para esses números, dificultando a resolução.

Portanto, compreende-se que alguns desses termos provavelmente não são usados frequentemente no cotidiano das crianças, dificultando assim, a compreensão de seus significados e posteriormente impossibilitando a resolução dos problemas propostos, neste caso seria necessário a mediação do educador que proporcionará a descoberta dos significados das palavras, sendo importantes para o aprimoramento dos saberes e conseqüentemente facilitando a resolução de problemas. A leitura e a interpretação dos textos dos problemas são relevantes para que se decida estratégias para a resolução dos mesmos. Assim discute Dante (1999):

Para resolver problemas, precisamos desenvolver determinadas estratégias que, em geral, se aplicam a um grande número de situações. Esse mecanismo auxilia a análise e a solução de situações onde um ou mais elementos desconhecidos são procurados (DANTE, 1999 p. 14).

Sendo assim, para se obter a solução de um problema, é necessário estabelecer planos, ou seja, pensar em caminhos, analisar, para se encontrar soluções para a situação que se deseja resolver.

Conforme Polya (2005, apud, DANTE,1999) as resoluções de problemas estão divididas em quatro fases: 1. *Compreender o problema: é necessário que se compreenda o enunciado, interpretando o que se pede* 2. *Organizar um plano:* momento em que se pensa em uma operação, desenha imagens ou manipula objetos. 3 *Executar o plano:* neste instante coloca-se em prática o que foi pensado. 4. *Retrospecto ou verificação:* o aluno examina se a resposta está correta e faz uma retrospectiva do caminho percorrido.

Dante (1999) argumenta que nem sempre estas fases são desenvolvidas passo a passo que levam a uma solução, mas ajudam na orientação do processo e resolução. Nesta perspectiva compreende-se que nem todos os alunos irão utilizá-las da mesma maneira.

Nota-se que para obter a resolução de um problema, não é nada simples, pois requer do aluno saberes matemáticos construídos anteriormente, interpretação e raciocínio lógico. Logo, a contextualização e o uso de enunciados claros, ou seja, fáceis de serem interpretados facilitarão o caminho que eles terão que percorrer e conseqüentemente alcançando a resolução dos problemas propostos.

5 METODOLOGIA

Este trabalho se apresenta como uma pesquisa qualitativa e de campo. Aplicamos um teste contendo três situações problemas envolvendo estruturas aditivas, que foram respondidas pelos alunos. Eles leram as questões, interpretaram os enunciados e desenvolveram estratégias para a resolução dos problemas. Os alunos foram orientados a resolverem os problemas individualmente, registrando suas respostas na mesma folha que foi apresentada as situações problemas. Posteriormente questionou-se quais estratégias eles utilizaram para resolverem os problemas. O público alvo destinou-se a crianças de nove a treze anos, especificamente a cinco alunos da turma do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de São João do Rio do Peixe –PB.

Quadro 1: Problemas de estrutura aditivas

Problemas	Tipo
1- José foi ao sítio de seu avô e trouxe 25 mangas. A mãe de José fez um delicioso suco de manga. Só resta agora 18 mangas. Quantas mangas a mãe de José usou para fazer o suco?	Transformação
2- Elias e Maria vão ao mercado comprar doces. Maria tem 12 reais a menos que Elias. Sabendo que Maria tem 36 reais quantos reais tem Elias?	Comparação — Quantidade maior desconhecida
3- João tinha alguns pontos acumulados em uma partida de jogo. Ele jogou uma nova partida e ganhou 25 pontos. Agora tem 50 pontos. Quantos pontos ele tinha?	Transformação

6 ANÁLISE DE DADOS

Segundo Polya (1995, apud, DANTE, 1999) a primeira estratégia para se resolver um problema matemático é interpretar seu enunciado, ou seja, é necessário que saiba o

que se pede, para se desenvolver o cálculo apropriado para a obtenção da solução. Ao analisar as respostas dos alunos, observa-se que o problema que teve o maior número de erros foi o problema 3, caracterizado de 4º extensão no qual é considerado mais complexo, chegando a não ter nenhum acerto. O estado inicial não aparece na questão proposta, nestes problemas é comum que os educandos não encontrem a solução, talvez porque não estão acostumados a resolverem problemas desafiadores e conseqüentemente não interpretando seu enunciado.

Quadro2: quantidade de erros e acertos.

Questões	Acertos	Erros		Resultados esperados
1	3	2		7 mangas
2	3	2		48 reais
3	0	5		25 pontos

É notório as dificuldades apresentadas pelas crianças em relação a resolução de problemas envolvendo as estruturas aditivas. Mesmo no problema que em sua estrutura é considerado de fácil interpretação, uma vez que, se trata de um problema de 1º extensão (como a questão 1) ainda se identificou um número considerável de erros. Este tipo de problema envolve a questão da perda e para Oliveira (2014), esta situação é um pouco complexa, pois a criança não está acostumada a perder.

Em relação ao problema 2, que é caracterizado como problema de comparação ou 2º extensão, um tipo de problema de difícil resolução e interpretação, observa-se que também houve a mesma quantidade de acertos e erros, cometidos pelos alunos, comparado com o problema 1. Dante (1999) afirma que geralmente as crianças fazem confusão com termos como a palavra a menos. Ele ainda discute que neste caso é necessário a ajuda do professor. Então, neste sentido seria necessário que o professor em sala de aula trabalhe bem este tipo de problema, oferecendo condições para que os alunos interpretem o enunciado dos problemas matemáticos.

No problema 3, que se trata de um problema de transformação, no qual não se tem a parte inicial, e sim a final, nenhum dos alunos conseguiram encontrar a solução

esperada, três das cinco crianças que participaram da pesquisa usaram o cálculo de adição, ao invés de usar a subtração para se encontrar o resultado. Um destes alunos especificamente, mencionou que leu cinco vezes o enunciado do problema e mesmo assim, não conseguiu êxito. O restante dos alunos desenvolveram a operação correta para a obtenção da solução, mas não conseguiram resolvê-la. Compreende-se que nestes casos a dificuldade não está na compreensão, mas sim, na resolução do algoritmo.

Nota-se que a maioria dos alunos sabem resolver operações envolvendo as estruturas aditivas, mas não conseguem interpretar o enunciado do problema proposto e consequentemente não sabem identificar o cálculo correto na resolução do problema. Nesse sentido, chegamos a conclusão de Dante (1999), que afirma que “uma das maiores dificuldades do aluno ao resolver um problema é ler e compreender o texto”. Sendo assim, o fato de não saber ler e compreender o enunciado impossibilitaria a resolução do problema.

Questionados sobre quais estratégias foram utilizadas para a resolução dos problemas, os alunos responderam que: leram os enunciados, escolheram e armaram as operações, contaram nos dedos, desenharam traços, efetuaram os cálculos e posteriormente verificaram a resolução. Estas estratégias variaram de acordo com cada aluno, ou seja, elas não foram utilizadas por eles na mesma ordem.

Compreende-se que os alunos têm entendimento do caminho que se deve percorrer para resolver um problema, eles usaram planos para o desenvolvimento e resolução, mas não conseguiram praticar a primeira estratégia que Polya,(1995 apud, DANTE, 1999) descreve que é a interpretação dos enunciados, assim, não obtendo êxito na resolução dos problemas propostos.

Conforme os resultados apresentados nota-se que o público alvo deste estudo talvez não estejam acostumados a resolverem problemas mais desafiadores, e que consequentemente exige maior reflexão na resolução dos problemas. Nesse sentido, entende-se que:

O saber matemático não é apresentado ao aluno como um conjunto de conceitos, o qual possibilite a resolução de um grupo de problemas, dificultando dessa forma a sua compreensão. Assim, entende-se que só há problemas a partir do momento em que o aluno é levado a interpretar o enunciado da questão que lhe é apresentada, buscando a construção e interpretação de conceitos que já existem unindo aos novos que se

apresentam. Portanto, o problema nessa perspectiva precisa ser desafiador, fazendo com que o aluno busque /invente uso inteligente e eficaz dos recursos disponíveis naquele momento. Sendo assim, a resolução de problemas exige criatividade para a procura de soluções (ANDRADE; BORBA, 2013, p. 100).

Dessa forma, podemos entender que a melhor forma de aprender e superar as dificuldades matemáticas é a prática desafiadora, assim, é necessário que os docentes trabalhem mais com problemas, pois, estes despertam o interesse dos educandos, e quanto mais eles desenvolvem o hábito de resolver problemas, os educadores podem também desafiá-los propondo problemas complexos. Com a prática, os educandos também criam estratégias novas, diante disso, para superar as dificuldades com os problemas que envolvem as estruturas aditivas é necessário sempre a prática e também é preciso desmistificar o medo de errar.

Portanto percebe-se que os problemas propostos desafiaram os educandos, uns acertaram, outros não, mas o fato mais relevante é que todos de certa forma tentaram resolver os problemas, leram o problema várias vezes na tentativa de resolvê-lo, criaram suas próprias estratégias umas foram assertivas, outras não.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desta pesquisa teve o objetivo de coletar dados que proporcionasse a análise das dificuldades de resolução de problemas envolvendo as estruturas aditivas da turma do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, para identificar como os alunos resolvem os problemas envolvendo as estruturas aditivas e compreender as dificuldades apresentadas na resolução de problemas.

A partir dos dados analisados, identificou-se que os educandos que participaram da pesquisa, apresentam dificuldades em relação a resolução de problemas envolvendo as estruturas aditivas. Compreende-se que uns dos fatores que contribuem para os erros cometidos pelos educandos é a não compreensão dos enunciados dos problemas e a escolha do cálculo numérico apropriado. Neste sentido, acredita-se que estas dificuldades

advém da ausência do conhecimento e prática dos distintos tipos de problemas, o modo como são elaborados os enunciados e a prática de situações desafiadoras que promovam o despertar pela satisfação em resolver problemas.

Portanto, o trabalho possibilitou a reflexão da relevância do professor trabalhar desde os anos iniciais os distintos tipos de problemas, contextualizando, desafiando os educandos e criando possibilidades que eles desenvolvam a interpretação e consequentemente a resolução dos problemas. Contribuindo assim, para o desenvolvimento de sujeitos capazes de resolver situações problemáticas cotidianas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R.M; BORBA, V.M.L. **Resolução de problemas aditivos: compreender para resolver.** XI Congresso nacional de educação, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=https://educere.bruc.com.br/anais2013/pdf>. Acesso em: 12/10/2020

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas de Matemática.** 12 ed. São Paulo: ática, 1999.

ETCHEVERRIA, Teresa Cristina. **Um estudo sobre o campo conceitual aditivo nos anos iniciais do ensino fundamental.** Bahia, 2017.

Disponível em: 33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT19-6639--Int.pdf. Acesso em: 19/10/2019.

MACCARINI, Justina Motter. **Fundamentos e metodologia do ensino de matemática.** 1 ed. Curitiba: Fael, 2010.

MENDONÇA, T.M; PINTO, S.M; CAZORLA, I.M; RIBEIRO, E. **As estruturas aditivas nas séries iniciais do ensino fundamental: um estudo diagnóstico em contextos diferentes.** Revista Latinoamericana de Investigación em Matemática educativa. p.219-239, 2007.

NUNES, T; CAMPOS, T.M.M; MAGINA, S; BRYANT, P. **Introdução à Matemática:os números e as operações numéricas**. 1 ed. São Paulo: Proem,2001.

OLIVEIRA, Maria de Fatima Souza Araújo. **Alunos resolvendo problemas envolvendo as estruturas aditivas: ideias e estratégias**. 2014. Monografia- Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2014.

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: DESAFIOS E (IM)POSSIBILIDADES

SANTOS, Mikaele Silva

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

Baixio-CE, Brasil. E-mail: mikaele1819@gmail.com

FERNANDES, Hercília Maria

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: fernandeshercilia@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se efetiva a partir da possibilidade de uma educação pública de qualidade à margem das diferentes realidades. Mediante um panorama técnico, com base em avaliações, entre as quais o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), a universalização da educação pública no Brasil vem se constituindo, historicamente, enquanto um problema alarmante, que se relaciona ao seu percurso relativamente curto e à diversidade de realidades socioeconômicas de grupos sociais, assim como aos fatores particulares de aprendizagem que constituem o arcabouço de uma educação de qualidade para todos.

Partindo da problemática da (im)possibilidade de uma educação de qualidade no âmbito público em uma escola de zona periférica, analisando as questões de vulnerabilidade social que podem interferir na educação de qualidade por meio da visão da comunidade escolar, destaca-se que, a princípio, apenas as classes sociais privilegiadas disponham de acessibilidade ao ambiente escolar. Esse direito, no entanto, foi estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), através da Lei nº 8.069 de julho de 1990.

De acordo com o artigo Art. 53 do ECA, o acesso à educação escolar e a permanência nos estudos, para o pleno desenvolvimento e capacitação para o mercado de trabalho e cidadania, constitui, no Brasil, um direito soberano de todas as crianças e

jovens; cabendo ao Estado a responsabilidade de assegurar a igualdade de condições. Sendo a educação um processo dinâmico e controverso, em que os avanços ocorrem no decorrer do tempo, ainda se verificam, no entanto, mesmo com a democratização do acesso escolar, problemas relacionados à qualidade na educação.

Nessa perspectiva, a pesquisa em andamento mostra-se como relevante para repensar a educação de qualidade, pois havendo superado o problema do acesso, com o ingresso escolar de membros oriundos das diferentes classes sociais e suas necessidades particulares, a escola não ainda dispõe de subsídios suficientes para garantir a qualidade na educação, de modo a oferecer a mesma base de conhecimentos a todos os integrantes, representando um desafio da educação brasileira.

Considerando o exposto, objetiva-se investigar os fatores que interferem na qualidade da educação de uma escola localizada em zona periférica. Em correspondência ao objetivo geral, essa comunicação debate a constituição histórica da educação de qualidade no Brasil, assim como a importância do trabalho docente em face da qualidade na educação. Para tais feitos, a abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa, envolvendo a seleção e a sistematização da temática em categorias de análise, por meio da revisão de literatura e da pesquisa em *locus* de cunho explicativa. Nesse sentido, os procedimentos e instrumentos de investigação efetivar-se-ão no semestre letivo 2020.1.

Sendo assim, de forma preliminar, entende-se que os desafios e as (im)possibilidades da educação de qualidade em uma escola periférica de Cajazeiras se relacionam a um projeto educacional brasileiro em construção. Acredita-se, porém, que a qualidade na educação não deve configurar em privilégio de poucos. Exige a edificação de propostas que colaborem para superar o insucesso escolar em contextos de vulnerabilidade social.

2 A HISTORICIDADE POLÍTICA FRENTE À EDUCAÇÃO SOCIAL DE QUALIDADE

No campo da educação, o conceito de qualidade é imbuído de polissemia, podendo se articular a diversos vieses teóricos e metodológicos; conforme destacam os estudos de Eyng e Pacievitch (2015), assim como os de Oliveira e Dourado (2009). Nesse sentido, a discussão relacionada “[...] à educação de qualidade social não é desvinculada da reflexão quanto ao viés das políticas públicas na atualidade. É inegável que as polí-

ticas educacionais atuais estão alinhadas ao ideário neoliberal” (EYNG; PACIEVITCH, 2015, p. 13483).

Nessa lógica de entendimento, até mesmo as escolas públicas e gratuitas seguem um viés determinando de intenções, que auxiliam na manutenção da ordem capitalista. O interesse neoliberal, na oferta de uma educação para todos, em si mesmo, não está centrado na formação dos sujeitos, mas numa eminente preocupação de manutenção do *status quo*. Nesse sentido, a educação de qualidade social pode ter diferentes abordagens, de acordo com a perspectiva do local e do tempo histórico, estando diretamente relacionada com a qualidade no ensino e os insumos necessários a essa prática.

De acordo com Gusmão (2013), pode ter acontecido uma perda da qualidade na educação para as elites brasileiras. Já para as classes populares, que até pouco tempo não disponham de pleno acesso a esse bem, a visão é outra; podendo relacionar a qualidade a uma característica diretamente ligada ao poder aquisitivo. Nesse sentido, segundo destacam Carreira e Pinto (2006, p. 9):

Um período em que, podemos dizer, houve certo avanço no padrão de ensino oferecido, em especial nas escolas de nível médio (que se iniciava na atual 5ª série do ensino fundamental) e nos municípios maiores, situa-se entre as décadas de 1930 e 1950, quando há certa melhoria nos padrões de financiamento em decorrência da vinculação constitucional de parte da receita de impostos para a educação.

No período mencionado, a educação brasileira disponha de um ensino de qualidade nas escolas públicas, com infraestrutura e equipamentos necessários. A qualidade desse ensino, no entanto, estava atrelada à exclusão da maioria dos brasileiros, tratando-se de um ambiente de privilégios para poucos. Nessa época, prevaleciam os exames de admissão para adentrar ao Ensino Médio (ginásio), que constituíam um meio de segregação, em que as camadas mais pobres saíam desfavorecidas, em virtude da falta de investimentos na educação de base (CARREIRA; PINTO, 2006).

Desse modo, no início da ditadura militar (1964) se efetivou a retirada de recursos para a educação. A partir de 1967, contudo, foi estabelecida a escolaridade obrigatória de oito anos, que corresponde ao ensino fundamental, ocasionando, assim, o sucateamento das escolas públicas, que provocaria o êxodo da classe média, que, anteriormente, se beneficiava desse serviço. Assim, a partir da década de 1970, conforme

explicitam Carreira e Pinto (2007, p. 9), “[...] o debate foi marcado pela dualidade qualidade *versus* quantidade”. Em meio a essa disputa, diversas camadas sociais puderam adentrar no ambiente escolar, havendo, dessa forma, a democratização do acesso à escola pública. A qualidade na educação, porém, foi deixada de lado.

Mostrando que a ascensão das classes populares à educação pública, mediante estabelece a Lei nº 8.069 de julho de 1990, em seu artigo Art. 53 (ECA), constitui uma nova realidade educacional, em que estudantes com perspectivas e desafios particulares, pertencentes a classes sociais opostas, têm acesso diferenciado a bens culturais e recursos para investir em sua educação, Gusmão (2013, p. 305) acena à perspectiva de essa “nova condição” ser compreendida “[...] não como uma deturpação, mas como um desafio inerente a uma nova situação escolar”. Para esse autor, “[...] não é cabível falar na restauração de uma qualidade vigente num passado vivo no imaginário social como a ‘época de ouro’ da escola pública brasileira. Ao contrário, é preciso criar uma ‘nova’ qualidade”.

Desse modo, tendo em vista as problemáticas contemporâneas, entende-se que a educação ainda se configura como um desafio. As escolas ainda apresentam dificuldades no atendimento à pluralidade de sujeitos ingressos, estando com problemas para se adaptar e conhecer tais alunos, de forma a desenvolver ações educativas que atraíam e vão ao encontro das realidades plurais.

A partir da década de 1980, segundo Carreira e Pinto (2007, p. 9), “[...] ganhou espaço a discussão acesso *versus* permanência”. Essa realidade, no entanto, já não se configura enquanto preocupação, pois, segundo dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep): “O acesso aos anos iniciais está universalizado, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017, do IBGE. Nessa etapa, o atendimento escolar é de 99,2% da população com a faixa etária adequada: de 6 a 14 anos”.

Esses dados evidenciam um considerável avanço relativo à universalização do ensino, ao menos no sentido quantitativo. Mas atenta-se para a perspectiva de que cada época histórica comportar seus próprios desafios, cuja superação envolve o desenvolvimento de ações educativas qualitativas, já que, de acordo com as taxas de rendimento dos anos iniciais do ensino fundamental de 2014 a 2018, a aprovação em 2014 foi condizente a 92,7, reprovação 6,2 e abandono 1,1. Já em 2018, é possível observar uma certa constância nos números, não mudando de forma contrastante ano após ano, pois, em 2018, a aprovação foi 94,2; reprovação 5,1; e abandono 0,7.

Nesse sentido, Oliveira e Araújo (2005, p. 7) esclarecem que: “A demanda pela ampliação de vagas era muito mais forte do que a reflexão sobre a forma que deveria assumir o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade”. Assim sendo, o problema da qualidade emergiu da obrigatoriedade das escolas para todos, retirando o nivelamento anteriormente concebido como natural para apenas membros das classes sociais altas fazerem parte do ambiente escolar.

Portanto, se o termo qualidade for compreendido exclusivamente a partir de fins mercadológicos da sociedade capitalista, tal como acenam Oliveira e Araújo (2005), para se alcançar um produto de qualidade, se fazem necessários investimentos nos meios de produção. No entanto, defende-se aqui um processo mais complexo e abrangente. Sendo assim, a educação de qualidade acarreta diversas problemáticas que interferem no consolidamento de tal projeto, pois, além de investimento físico, é preciso pôr em curso planejamento e desenvolvimento de projetos, a fim de promover uma educação de qualidade para pessoas com necessidades e interesses diferentes, pertencentes a camadas sociais diversas e com aportes conceituais e culturais de ordens distintas.

Desse modo, ainda com Oliveira e Araújo (2003), após o problema do acesso, predominaram os desafios da permanência, pois, embora fossem abertas vagas e disponibilizadas escolas às diversas classes, faltavam subsídios aos alunos, de modo que se mantivessem no ambiente escolar. Nessa constituição, a escola se caracterizou como um local excludente, mesmo sendo apresentada como acessível a todos. Nessa perspectiva de entendimento, Silva (2009, p. 223) considera que uma “escola de qualidade”

[...] é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Portanto, mais que um local de estudo dos conhecimentos socialmente aceitos pela sociedade, a escola de qualidade se faz como um âmbito de lutas em prol das necessidades da sociedade e dos indivíduos que, nela, estão inseridos. Esse entendimento

requer a compreensão das realidades plurais dos alunos, de forma que a escola possa promover aprendizagens significativas, não trabalhando de modo descontextualizado, pois o aluno deve estar no centro do processo de ensino e aprendizagem, e a escola deve atender a essas necessidades.

Nessa perspectiva, Eyng e Pacievitch (2015, p. 13483) enfatizam que “[...] a educação, entendida como direito por meio do qual outros direitos podem ser conquistados e/ou garantidos, ainda não se efetivou”. Dessa maneira, devem ser consideradas as condições adversas que são peculiares a cada região, assim como a formação de professores, a infraestrutura escolar, entre outros fatores. Faltam melhorias contextualizadas ao tempo e ao espaço, que se fazem necessárias para atribuir significância ao entendimento de quem é o aluno, qual a sua realidade, dificuldades e necessidades, para que se possa construir o conceito de qualidade da educação, conforme um envolvimento coletivo de diversas instâncias na compreensão e busca por melhorias.

Para Dourado e Oliveira (2009, p. 202), “[...] a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sócias mais amplas”. Nessa linha de entendimento, a educação não se restringe ao ambiente escolar. Contrariamente, envolve toda a realidade do estudante, isto é, as questões sociais, políticas, ideológicas e culturais que o rodeiam. Nesse sentido, se o educando vive à margem das desigualdades sociais, esse fator de vulnerabilidade diz respeito e deve ser do interesse da escola, pois faz parte de quem é o estudante, podendo até se relacionar com as habilidades que já dispõe ou não é capaz de desenvolver.

3 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: MARCO LEGAL NO BRASIL

O percurso histórico da educação de qualidade no Brasil mostra o quanto houve mudanças e avanços no decorrer do tempo. Nessa perspectiva, se faz necessário pensar em alguns pontos que foram garantidos por lei durante esse processo, servindo de aporte às lutas pela educação. Assim, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), em seu Art. 32, o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.

Enquanto formação básica, o ensino fundamental constitui um direito assegurado como obrigatório a todas as crianças e jovens por Lei no Brasil. Tendo sido observado, com

base nos índices de matrículas, um avanço considerável na democratização do acesso nos níveis de educação básica, a partir da Constituição Federal de 1988, explicitado no Art. 205, que estabelece que a educação, sendo um direito de todos e dever do Estado e da família, “[...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nesse sentido, a educação básica envolve a atuação de diversas esferas. A escola não é a única instituição responsável em preparar o aluno, mas a família e a sociedade devem contribuir significativamente nesse processo, que se desenvolve desde o nascimento da criança até a vida adulta de forma ininterrupta.

Ao encontro desse ideal, em seu Art. 1º, a LDB reforça que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Conforme explicitado nessa legislação, a educação é um processo indissociável à vida dos alunos. Comporta, assim, aprendizagens formais e informais mediatizadas nas práticas escolares e sociais, a partir da interação com os diversos sujeitos que integram a vida dos estudantes.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, por meio do inciso I do artigo 206, determina “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]”. Embora dentro do ambiente escolar seja possível uma postura de equidade social no atendimento educativo ofertado, existem também os fatores externos ao ambiente escolar, que evidenciam uma realidade contrastante e adversa com relação às condições de acesso e permanência, então decorrentes dos níveis socioeconômicos, regionais, familiares. Aspectos que exigem, portanto, maior investimento de programas governamentais para auxílio das populações excluídas socialmente.

Ainda no âmbito legal, a Constituição Federal de 1988, no inciso VII do artigo 206, acena a uma garantia do padrão de qualidade. Todavia, vem à mente a seguinte questão: a qual tipo de igualdade as legislações mencionadas se referem, tendo em vista a diversidade das condições estruturais ofertadas às escolas? É sabido que os recursos destinados às escolas também diferem, tendo em vista as avaliações externas e o retorno que possibilitam, existindo mudanças regionais, que até mesmo no âmbito municipal são sentidas com nitidez.

Nesse aspecto, a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais, mencionadas na Constituição Federal de 1988, no inciso 206 do artigo III, configuram-se enquanto uma utopia, com elevado grau de impossibilidade de se estabelecer mudanças concretas; considerando a diversidade de realidades do país, as dificuldades e diferenças regionais, bem como a falta de programas para melhoria de tais condições.

Todavia, mesmo diante das realidades contrastantes e das dificuldades de se assegurar as determinações estabelecidas no âmbito legal, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), em seu Art. 26, enfatiza que:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

Nesse sentido, ressalta-se que esse direito, tal qual foi postulado nessa Declaração, vem sendo cumprido. A noção de meritocracia, no entanto, constitui um grave problema que exige contínua problematização, tendo em vista que se a estrutura-base de formação dos sujeitos escolares não é a mesma, é improvável que os resultados assim sejam.

4 A IMPORTÂNCIA DO(A) PROFESSOR(A) NA E PARA A EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

A educação é a base fundamental para construção de uma vida digna, comportando a capacidade inerente de preparo para o convívio dos sujeitos em sociedade, trabalho, construção social como indivíduo autônomo e crítico, e diversos outros papéis sociais fundamentais que a educação tem por missão desenvolver.

Ao se tratar da educação escolar, há o inerente eixo de ligação com a atuação docente, sendo um dos fatores determinantes e responsável para garantir que o desenvolvimento humano e cultural aconteça. Para Delors (1996), a importância do papel do(a) professor(a) enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a

tolerância, nunca foi tão patente como na atualidade. Desse modo, se faz necessária uma base sólida de formação docente para que este(a) profissional disponha de instrumentos para garantir as exigências que lhes são designadas. Nas palavras de Delors (1996, p. 153):

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas.

A educação se constrói em meio a diversos vieses que precisam ser problematizados e discutidos, para que se possa pensar em qualidade; incluindo o ofício de ser professor(a), que necessita de um aporte estrutural e econômico, assim como teórico e técnico que emana de uma formação continuada capaz de oferecer bons subsídios à prática docente.

Além disso, a forma como o(a) educador(a) conduz a aula, o que entende por uma educação de qualidade, pode fazer diferença em sua prática cotidiana. Reforçando esse entendimento, Delors (1996, p. 155) reflete que “Por um lado, as crianças só aprendem com aproveitamento se o professor tomar como ponto de partida do seu ensino os conhecimentos que elas já trazem consigo para a escola [...]”.

Para almejar a construção de conhecimentos, o(a) professor(a) necessita compreender a realidade social dos seus alunos, amparado em uma metodologia que possa se articular às suas vidas, de modo a tornar significativos os saberes apreendidos em sala de aula. Alcançado esse objetivo, os conteúdos escolares ganharão importância pessoal e não serão esquecidos, conseqüentemente, com facilidade.

Nesse sentido, a compreensão de que se tem, atualmente, uma geração de alunos imersa ao mundo tecnológico e globalizado é pertinente, na medida em que a escola pode se tornar um lugar monótono e chato, ao não privilegiar linguagens interativas e metodologias dinâmicas, tais quais as disponibilizadas nas instâncias digitais. Nesse sentido, a Unesco (apud DELORS, 1996, p. 154), atenta às novas exigências estabelecidas à escola e aos(as) educadores(as), alega que “[...] professores e escola encontram-se confrontados com novas tarefas: fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornece-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da informação”.

Nessa perspectiva, entende-se que a educação é uma tarefa árdua, que exige, além de tempo e dedicação, pensamento crítico, compreensão das necessidades e interesses dos alunos, contextualização com o seu meio social, criatividade e inovação; tendo em vista que o trabalho docente, conforme enfatiza Delors (1996, p. 157),

[...] não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes.

Nesse sentido, o trabalho do(a) professor(a) é fundamental para a construção da qualidade na educação. Aliada às políticas de formação docente continuada, o(a) educador(a) precisa ter clareza do seu papel em face desse objetivo, buscando subsídios para que a sua prática educativa não caía na monotonia, desvinculando-se das aspirações dos alunos e das exigências da sociedade contemporânea. Assim, se fazem necessárias a construção do conhecimento e a valorização da educação como um projeto coletivo e abrangente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios e as (im)possibilidades da educação de qualidade em uma escola periférica de Cajazeiras, conforme revisão de literatura realizada, se relacionam a um projeto educacional brasileiro em construção. Acredita-se, porém, que a qualidade na educação não deve configurar em privilégio de poucos. Alcançar essa meta exige a edificação de propostas que colaborem para superar o insucesso escolar em contextos de vulnerabilidade social. Para esse avanço, se faz pertinente a compreensão que a educação é processual, cuja qualidade está longe de se processar efetivamente, dada as realidades contrastantes e necessidades eminentes de cada grupo social que frequenta o ambiente escolar.

Levando em consideração que a educação deve acontecer de forma unificada, para que os objetivos propostos sejam alcançados, se faz necessária uma compreensão

clara por parte dos sujeitos educativos dos seus objetivos e fins, para que se possa construir, assim, um projeto de educação de qualidade vivenciado na prática, articulando as instâncias que fazem parte da educação ou que de algum modo a influenciam. Não se esquecendo, desse modo, das realidades diferentes e avanços necessários para uma concreta equidade.

Além do mais, a educação assume um papel crucial nas práticas sociais da organização societária vigente, tornando-se o epicentro da vida. Desse modo, precisa estar atenta às reais vivências dos alunos, já que, para muitos, a educação consiste em o único meio promotor de ascensão social. Nesse sentido, a atuação dos(as) profissionais da educação têm uma tarefa fundamental na concretização de um projeto maior. Embora os(as) educadores(as), sozinhos(as), não possam transformar a educação, sem o efetivo empenho docente tampouco poderá se edificar a qualidade na educação.

Dessa forma, entende-se que a educação de qualidade envolve um viés de problemas e compreensão múltiplos. Para alcançá-la, se faz pertinente políticas públicas, metas bem delimitadas e empenho de todos os sujeitos educativos envolvidos; incluindo as famílias dos escolares e a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicaocompilado.htm. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96)**. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

CARREIRA, Denize; PINTO, Jose Marcelino Rezende. **Custo Aluno-Qualidade Inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo-SP: Campanha Nacional pelo

Direito à Educação, 2006.

DADOS DO CENSO ESCOLAR – Ensino fundamental brasileiro tem quase duas escolas de anos iniciais para cada escola de anos finais. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-ensino-fundamental-brasileiro-tem-quase-duas-escolas-de-anos-iniciais-para-cada-escola-de-anos-finais/21206 Acesso em: 31 maio 2020.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Brasília-DF: Cortez Editora. 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

EYNG, Ana Maria; PACIEVITCH, Thais. **Das políticas de acesso e permanência na escola ao direito à educação básica de qualidade social**: avanço possível? Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20481_10675.pdf. Acesso em: 8 jun. 2019.

FERNANDES, Yrama Siqueira; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 2-9, jan.-abr. 2017.

GUSMAO, Joana Buarque de. **A construção da noção de qualidade da educação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299322, abr./jun. 2013.

Inep divulga taxas de rendimento escolar; números mostram tendência histórica de melhora. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-taxas-de-rendimento-escolar-numeros-mostram-tendencia-historica-de-melhora/21206 Acesso em: 31 maio 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Rev. Bras. Educ.**[online]. Rio de Janeiro, n.28, p.5-23. Jan /Fev /Mar /Abr, 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Cien-**

tífico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: TECENDO SABERES ACERCA DA PRÁTICA EDUCATIVA

LUCENA, Gabriela Cavalcanti

Universidade Federal de Campina Grande, Bonito de Santa Fé, PB, Brasil.

E-mail: Gabriela_cavalcante_lucena@hotmail.com

RAMOS, Andrêssa Glaucyara Silva

Universidade Federal de Campina Grande, Bonito de Santa Fé, PB, Brasil.

E-mail: Andressa.bsf_2012@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho descreve as observações e intervenções realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo esta um componente curricular do curso de Pedagogia e ainda uma exigência para conclusão do curso, como regulamenta a Resolução N° 03/2011 do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura, da Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores do campus de Cajazeiras - UFCG/CFP.

O Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ocorreu no período de 01/10 à 20/11 de 2018, em uma escola pública municipal, localizada na cidade de Bonito de Santa Fé-PB, na turma do 2° ano “B”, no período matutino.

O referido estágio foi dividido em três períodos: o primeiro aconteceu durante as aulas presenciais da disciplina na universidade, que consistiam em uma preparação inicial para, posteriormente, adentrar em campo. As aulas aconteceram no período vespertino, nas quais ocorreram discussões e estudos de textos que foram necessários para a nossa preparação. Além dos textos, também foram ofertadas orientações sobre como

proceder no período de observação e de intervenção na sala de aula.

No segundo período, realizou-se a observação, que ocorreu nos dias 01, 02, 03, 09 e 10 de outubro de 2018, no horário das 07:00 às 11:00. Esse momento se deu através de observações na sala de aula, durante dois dias, nos quais obtivemos os dados necessários para o diagnóstico da instituição escolar e observação das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. O terceiro momento ocorreu com o período de intervenção escolar, entre os dias 24/10 a 20/11 de 2018, no turno matutino, do horário das 07h:00min às 11h:00min, somando uma carga horária de 80 horas, conforme estabelecido no Art. 9º, da Resolução Nº 03/2011, que fixa as normas para o Estágio Supervisionado em Educação Infantil e no Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, neste trabalho são relatadas as experiências decorrentes do estágio, compreendendo o período de observação e intervenção e, além desses períodos, também é relatado como ocorreram as relações entre docente-discentes, discentes-discentes, funcionários, gestão e também a metodologia docente, além das metodologias utilizadas pelas estagiárias durante a intervenção.

2 A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO DISCENTE-ESTAGIÁRIO

O Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é o momento de vivenciar, ainda na graduação, o campo de atuação do pedagogo em espaços escolares. Com educandos de faixa etária mais avançada que no estágio anterior (Educação Infantil) e organização curricular mais abrangente, este faz-se então um período de grandes desafios frente à formação ofertada no ambiente acadêmico, pois, este é o momento em que há a união da teoria adquirida no ambiente acadêmico com a prática em sala de aula.

Conforme aponta Pimenta e Lima (2004, p. 103)

O estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente. no entanto, a discussão dessas experiências, de suas possibilidades, do porquê de darem certo ou não, configura o passo adiante à simples experiência. a mediação dos supervisores e das teorias possui papel importante nesse processo.

Assim, para quem ainda não exerce a docência, o estágio faz-se um campo de inúmeras possibilidades e, entre elas, aprender com o docente que está atuando em sala de aula. Inserindo-se no ambiente escolar não como quem tudo sabe ou sabe mais que o docente, o estagiário amplia sua visão e poderá extrair o que há de melhor na prática pedagógica desse docente, bem como, observando os pontos negativos, que servirão como aspectos a serem evitados.

Estas contribuições ampliam-se quando o estágio é realizado no município que o estagiário reside, expandindo seu conhecimento acerca da escola pública, do campo educacional que faz parte do contexto no qual está inserido e do modo como é organizada a rede municipal de ensino.

Ao refletir sobre a função do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores, Barreiro (2006, p. 90) afirma que

[...] deve-se atribuir valor e significado ao estágio supervisionado, considerado não um simples cumprimento de horas formais exigidas pela legislação, e sim um lugar por excelência para que o futuro professor faça a reflexão sobre a sua formação e sua ação, e dessa forma possa aprofundar conhecimentos e compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade.

Portanto, como espaço de reflexão e aprofundamento dos saberes, o estágio supervisionado amplia a visão do graduando não apenas em relação a sala de aula, mas também sobre todo contexto escolar, pois, conforme estabelecido na Resolução N° 03/2011, que fixa normas para o Estágio Supervisionado em Educação Infantil e o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em seu Art 2º, parágrafo 2º:

Na disciplina estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, o aluno deve observar a infra-estrutura geral e específica dos estabelecimentos de ensino básico (laboratórios, bibliotecas, recursos didáticos e uso de novas tecnologias), projeto pedagógico da escola, perfil do corpo docente e discente [...].

Proporcionando assim a compreensão da dinâmica de organização escolar ao que refere-se às dimensões pedagógicas e administrativas da instituição, havendo o diálogo

entre as disciplinas e o campo de estágio, permitindo uma abrangência de conhecimentos sobre a gestão escolar, coordenação pedagógica, docência, projetos e programas direcionados à educação, livro didático, avaliações internas e externas e organização curricular.

3 OBSERVAÇÕES E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

O período de observação ocorreu durante os dias 01, 02, 03, 09 e 10 de outubro de 2018 e, na nossa primeira visita à instituição, fomos bem recebidas pelos profissionais docentes, não docentes e educandos.

As observações e intervenções ocorreram na sala de aula do 2º ano “B”, que localizava-se no anexo. Durante cinco dias, observamos a metodologia de trabalho da docente, bem como o comportamento dos educandos. Durante esse período, notamos que a acolhida era feita por meio de uma oração, seguida de uma contação de história e, posteriormente, iniciava a aula, com uma pausa para o intervalo e, após o término deste, a turma voltava para o anexo.

O período de intervenção ocorreu entre os dias 24/10 a 20/11 de 2018. Para melhor descrever nosso estágio, destacamos cinco categorias de análise, que são: planejamento, ludicidade, diálogo, diversidade e inclusão e tecnologias na sala de aula que, durante o período de intervenção, complementaram-se e estiveram presentes na nossa prática pedagógica.

3.1 Planejamento

Com relação ao planejamento, a docente disponibilizou os livros didáticos e pediu que déssemos continuidade aos assuntos que estavam sendo propostos por este instrumento, além de ter um horário semanal que também deveria ser cumprido.

Desse modo, em consonância com o livro didático, buscamos planejar atividades nas quais os discentes fossem capazes de dialogar, fazendo uso também de recursos lúdicos, visto que este é um método que agrada a maioria das crianças, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

O planejamento é uma etapa imprescindível, pois, é a partir dele que tem-se a base para o desenvolvimento da prática pedagógica, porém, é importante ressaltar que nesse processo deve-se levar em consideração as especificidades de cada educando e o contexto social no qual estes estão inseridos.

Assim, de acordo com Souza *et all*, (2005 p. 05) “O planejamento de ensino se verifica, portanto, como um elemento integrador entre a escola e o contexto social.” Diante disso, mesmo tendo que abordar com os assuntos propostos pelo livro didático, procuramos fazer um planejamento que fosse flexível e que atendesse as necessidades dos educandos, buscando atividades lúdicas, dialógicas e que abordassem questões sociais como a inclusão e a diversidade, por exemplo.

3.2 Ludicidade

Desde o período de observação em sala de aula, desenvolvemos uma boa relação com os educandos, sendo esta pautada no diálogo, o que nos permitiu manter proximidade e abertura para ambas as partes falarem livremente. Tais aspectos foram essenciais para obter conhecimento sobre o grupo, bem como conhecer o que lhes era agradável ou não, no que refere-se ao desenvolvimentos das atividades e demais aspectos pedagógicos.

Assim, objetivando desenvolver um ensino significativo e prazeroso, propomos atividades pautadas na ludicidade. Luckesi (2014, p. 18), em seus estudos, relata que

[...] ludicidade é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem.

Não limitando-se a brincadeiras, a ludicidade então está relacionada aquilo que é prazeroso e não gera desconforto para o sujeito envolvido na atividade.

Em um dos primeiros dias da intervenção, propomos duas atividades para trabalhar os números e conceito de par e ímpar. A primeira consistia em fazer uma roda e

dançar a cantiga clássica “Fui no Tororó” e, compreendendo em que circunstância era formado um par; nesta atividade, grande parte dos meninos recusaram-se a participar, pois, segundo estes, não queria formar pares nem com meninos e nem com meninas. Na segunda parte da atividade, foram formados grupos para jogar o “Dominó do par ou ímpar”, porém, mais uma vez, não houve participação total da turma, visto que dois educandos recusaram-se a participar, afirmando que queriam atividade escrita e que não era possível aprender brincando.

Em momento algum, nenhum educando foi forçado a participar das atividades e, diante da recusa, percebemos que era necessário repensar como faríamos a união entre ludicidade e ensino, evitando aulas monótonas ou que deixasse parte da turma sem participar.

A partir de então, tomando por base o livro didático, mas não limitando-se a este, exibimos vídeos educativos e desenvolvemos atividades que envolviam leitura e escrita, mas, embasadas na ludicidade, de modo que fossem prazerosas aos alunos e houvesse participação destes. Assim, foram desenvolvidas atividades como o ditado estourado, tabela de adesivos autocolantes, com os números de 0 a 99, formação de palavras com sílabas em tarjetas, ditado por meio de imagens, organização de alguns livros da sala de leitura por ordem alfabética, atividades em grupo, escrita coletiva do alfabeto no quadro e, em atividade propostas pelo livro didático, fazíamos a leitura das perguntas, os educandos respondiam oralmente e, com base em suas respostas, escrevíamos a resposta no quadro, para que passassem para o livro ou caderno.

Após a atividade do “Dominó do par ou ímpar”, a professora titular da sala disse aos alunos que, a partir de então, não haveria mais essa opção de não participar, visto que nós (estagiárias) estávamos nos esforçando para planejar as aulas e desenvolver os materiais. Mesmo discordando totalmente de sua afirmação, não nos posicionamos naquele momento.

Ainda de acordo com Luckesi (2014, p. 18):

Experiências que podem gerar o estado lúdico para um não é o que pode gerar o estado lúdico para outro, à medida que ludicidade não pode ser medida de fora, mas só pode ser vivenciada e expressa por cada sujeito, a partir daquilo que lhe toca internamente, em determinada circunstância.

Assim, compreendendo que as atividades eram direcionadas aos educandos e não a nós ou a professora, em momentos posteriores, quando algum deles não queria participar da atividade, não o forçava, porém, pedíamos para que observasse como ocorria, justamente por saber que se este é forçado a fazer ou participar de algo lúdico, se gera desconforto para ele, a ludicidade deixa de existir.

3.3 Diálogo

Sabendo que o diálogo é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, buscamos a todo momento ouvir os educandos e abrir espaço para o debate, para perguntase sempre estimulamos os questionamentos, visto que para a formação de sujeitos críticos e participativos, é necessário que o diálogo aconteça.

Por muito tempo a “educação bancária”, discutida por Paulo Freire, permeou o contexto educacional, de modo que os educandos não tinham abertura para desenvolver o seu conhecimento prévio e nem ao menos dialogar com o educador, pois, acreditava-se que este era o detentor do saber e o processo de ensino-aprendizagem deveria acontecer do modo vertical, pautado em uma ideia de soberania docente.

Assim, no ato de ensinar, o docente precisa ter consciência que ele não é detentor do saber e precisa estar aberto ao diálogo, bem como nos afirma Freire, (2015, p. 120), “Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento.” (grifos do autor). Acrescentando a isto, é preciso que o docente veja o educando como o construtor da sua própria história, trazendo consigo conhecimentos válidos e que devem ser ampliados em sala de aula.

Desse modo, ao explicar um conteúdo, íamos questionando a turma, para que pudessemos identificar seus conhecimentos sobre o assunto e, a partir disso, ir ajudando-os na compreensão do conteúdo. Ao final da aula, buscamos dialogar com eles, perguntando o que haviam gostado ou não, a fim de planejarmos aulas que fossem significativas para estes.

3.4 Tecnologias em Sala de Aula

Acerca da inserção das tecnologias na sala de aula, Prado (2005, p. 55) entende que:

[...] é fundamental que o professor, independentemente da sua área de atuação, possa conhecer as potencialidades e as limitações pedagógicas envolvidas nas diferentes tecnologias, seja o vídeo, a Internet, o computador, entre outras. Importa que cada uma delas carregue suas próprias especificidades, que podem ser complementadas entre si e/ou com outros recursos não tecnológicos. Por sua vez, uma determinada tecnologia configura-se por uma multiplicidade de recursos distintos, os quais devem ser considerados para que seu uso seja significativo para os envolvidos e pertinente ao contexto.

Isso posto, a tecnologia é utilizada como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem. Sendo um recurso tecnológico que não substitui os conteúdos do livro didático e nem mesmo a aula, mas que contribui com a aprendizagem dos educandos.

Durante o período de intervenção, o recurso tecnológico que nos foi possível utilizar foram os vídeos. Por meio destes, aprofundamos conteúdos propostos inicialmente pelo livro didático, como os que tratavam dos costumes do povo Munduruku e das brincadeiras das crianças pertencentes a estes. Diante disso, levamos vídeos que aprofundavam os textos do livro e que dialogavam com este conteúdo, como é o caso da animação intitulada “Mudar o mundo”, que retrata a infância de diversas crianças que moram na zona urbana e que vivem em situação de vulnerabilidade social e econômica.

Ao tratar sobre temáticas como diversidade e inclusão, os vídeos foram primordiais para retratar situações que envolvem esses temas. Assim, foi exibido o filme “Extraordinário”, que aborda o dia a dia na escola de uma criança com a síndrome de Treacher Collins e, por conta da deformidade facial, sofre bullying na instituição.

Conforme preconizado na Lei Nº 10.639/03, que trata da obrigatoriedade no ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e, entendendo quão crucial faz-se a abordagem desta temática em sala de aula, exibimos os vídeos que tratam do histórico dos negros escravizados no Brasil e as consequências deste regime escravista também

para a população afrodescendente atual e, a fim de desconstruir estereótipos sobre o continente africano, exibimos o vídeo “Viagem a África”. Para aprofundamento do tema, também foi exibido o filme “Vista minha pele”, que trata do imaginário de um Brasil onde os negros fazem parte da classe hegemônica, ao invés dos brancos.

De acordo com o documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a educação é:

[...] uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 1997, p. 33).

Em consonância com o que é preconizado nos PCN e longe de ser um passatempo, os vídeos exibidos no período de intervenção do estágio tiveram intencionalidade pedagógica, visando contribuir, por meio de recursos tecnológicos, com a formação dos educandos, de modo que estes pudessem inserir-se socialmente, compreendendo e respeitando a diversidade presente em nossa sociedade nos mais diversos aspectos.

3.5 Diversidade e Inclusão

O tema “Diversidade e Inclusão” foi um ponto muito destacado durante o estágio, de modo que abordamos conteúdos direcionados ao tema direito a escola acessível, Libras, e relações étnico-raciais. Os assuntos programados no livro didático de Ciências, continham várias propostas relacionadas à inclusão, assim buscamos abordá-las de modo que os educandos compreendessem tais questões, ofertando um ensino que fosse além dos conhecimentos propostos pelo livro, na intenção de formar sujeitos para uma sociedade inclusiva, compreendendo que no ambiente escolar existe uma diversidade humana, bem como para além dele.

Assim, foram abordados assuntos como acessibilidade, Libras, a cultura indígena, e a cultura africana, no intuito de desenvolver nestes sujeitos o respeito a diversidade. Para isso trabalhamos com vídeos, documentários e contação de histórias.

Como conteúdo de Libras, propomos atividades lúdicas como a História das Vogais em Português, adaptada às Vogais em Libras. Para que os educandos aprendessem o alfabeto em Libras, a história foi contada com o auxílio de palitoches e, em seguida, para fixação do conteúdo, passamos o livro sensorial das vogais em Libras, que consistia em fazer relação entre a vogal em Português, em Libras e o animal que tinha a primeira letra do seu nome correspondente aquelas vogais; ao final da atividade, percebemos que as crianças gostaram da atividade e a maioria conseguiu aprender não só as vogais, e sim todo o alfabeto.

Ainda relacionado a inclusão e respeito às diferenças, exibimos o filme “Extraordinário”, que consiste em um garoto com a síndrome de Treacher Collins. O intuito dessa exibição foi refletir sobre o preconceito e a exclusão que acontecem dentro da instituição escolar.

Ao trabalharmos com as questões indígenas, exibimos um vídeo onde o professor e escritor Daniel Munduruku falava sobre suas tradições indígenas e demais fatos relacionados a sua vida pessoal, como as dificuldades e preconceitos que sofria para chegar a escola, bem como as suas conquistas.

Realizamos ainda a contação do conto africano “A herança maldita”, que refletia questões sobre discriminação racial, mentira e avarência, além de fazer um breve relato sobre o Apartheid, um regime de segregação racial adotado entre os anos de 1948 a 1994, na África do Sul. E, ao perguntarmos se estes achavam correto que negros e brancos vivessem em lugares separados, um fato chamou nossa atenção quando uma aluna fez o seguinte questionamento: “E eles vão viver juntos?”. Diante dessa situação, notamos a necessidade de trabalhar com tais questões cotidianamente, no intuito de desmistificar a ideia de hierarquia racial, na qual imagina-se que há superioridade dos brancos em relação aos negros.

Trabalhamos o Dia da Consciência Negra, a fim de discutir questões sobre esse dia, abordando temas como racismo, o negro no Brasil e o continente africano. Exibimos os vídeos “Os Africanos - Raízes do Brasil #3” e “Viagem à África”. Após essas exposições, foi formada uma roda de conversa para debate e socialização das reflexões acerca do vídeo, abordando temas como a escravização dos negros no Brasil, a África, e os

negros e a discriminação racial. Em seguida, exibimos também o documentário “Vista a minha pele”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos o Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos deparamos com uma de sala de aula onde nem todos os educandos gostavam de atividades lúdicas, pois, preferiam realizar cópias. Dentre 20 crianças matriculadas no 2º ano, poucas sabiam ler e algumas nem as letras do alfabeto conheciam, o que dificultou a escolha de recursos pedagógicos que atendessem as necessidades de todos. Assim, ao perceber tais dificuldades, buscamos trabalhar durante todo o estágio com as especificidades de cada educando. Outros fatores que dificultaram a prática pedagógica foram aqueles relacionados a infraestrutura precária da sala de aula e a falta de recursos que possibilitassem a inserção das tecnologias no ensino.

Percebemos, durante a nossa regência, a importância de um docente comprometido com a aprendizagem do aluno, que visa atender a necessidade destes, tanto por conteúdos programáticos, como para a vida social, e que, certamente, esse é um grande desafio para os profissionais da educação, porém, não é algo impossível, quando se tem um planejamento eficaz e flexível. Notamos ainda o quanto o diálogo em sala de aula torna-se importante, visto que é a partir deste que os educandos podem interagir de modo mais efetivo com o educador e esse passa a compreender melhor a necessidade de cada educando.

Diante do exposto, concluímos que inserir-se em sala de aula, enquanto estagiárias, não é uma atividade simples e envolve desafios que vão desde a escolha do material pedagógico, até o momento de condução da aula, havendo então a vivência de realidades e situações que são, de fato, desafiadoras. Acrescenta-se a tais desafios os momentos que tivemos de lidar com interferências da professora titular, situação que exigiu de nós uma postura de respeito em relação a docente, pois, mesmo estes sendo atos desagradáveis, a sala de aula era responsabilidade desta e éramos apenas temporárias naquele local.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Estágio Curricular na formação de professores propostas e possibilidades no espaço escolar. In: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas, GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 87-115.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 de Janeiro, de 2003.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 08 dez. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2018

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51ªed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em:

<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168/8976>. Acesso em: 08 dez. 2018.

Níveis do planejamento educacional. In: Texto extraído do caderno 2 da Coleção Gestão e Avaliação da Escola pública. SOUZA, Ângelo Ricardo de. [et al.] **Planejamento e trabalho coletivo**. Universidade Federal do Paraná, Pró reitoria de Graduação e ensino profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretária de Educação básica. – Curitiba : Ed. Da UFPR, 2005, p. 27-42. 50p. – (Gestão e avaliação da escola pública; 2)

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Por que o estágio para quem não exerce o magistério: o aprender a profissão. In: Estágio e docência. **Revisão técnica José Cerchi Fusari**, - 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos). p. 99 -121.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Articulações entre áreas de conhecimento e tecnologia. Articulando saberes e transformando a prática. In.: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Orgs). **Integração das Tecnologias na Educação/ Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/iniciaissf.pdf>. Acesso em: 25 nov de 2018.

CAJAZEIRAS. **Resolução N° 3/2011 que fixa as normas para o Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colegiado do curso de Pedagogia Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras- PB**. Cajazeiras, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. [2011]. Disponível em:

<http://www.cfp.ufcg.edu.br/estagio.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2018.

O ENSINO DA MATEMÁTICA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: OS JOGOS PARA A APRENDIZAGEM DA ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO

ROLIM, Kethley Horranna Bezerra Rolim

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: kethley02@gmail.com

DUARTE, Lucélia Quaresma Duarte

Universidade Federal de Campina Grande, Santa Helena, PB, Brasil.

E-mail: luceliaduarte10@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda sobre os jogos como metodologia de ensino e aprendizagem no ensino da Matemática do 1º ano do ensino fundamental, na perspectiva da aprendizagem da adição e subtração. Considerando que o ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental traz maiores resultados com jogos e atividades lúdicas, uma vez que, as crianças aprendem através de materiais concretos, é interessante à discussão de como está sendo trabalhado o uso de jogos como instrumento de aprendizagem nessa etapa de ensino.

Para trabalhar Matemática na primeira etapa do Ensino Fundamental requer uma postura do professor que leve os seus educandos a terem o interesse em aprender. E com a utilização de jogos esse processo se torna mais prazeroso, o aluno se interessa pelos jogos que devem ter objetivos claros e que os preparem para desenvolverem problemas no cotidiano, uma vez que a Matemática está presente na vida das pessoas. Trabalhar com a metodologias de jogos com as crianças desenvolve habilidades de estratégias, raciocínio lógico, desperta a curiosidade, a criatividade, além de promover a busca pela resolução dos problemas através da compreensão das regras. Por essa razão o jogo tem significativa importância nesse processo de desenvolvimento da aprendizagem da Matemática.

O objetivo geral desse estudo é identificar como está sendo trabalhado no ensino da Matemática com os jogos educativos e como objetivos específicos: tratar sobre a trajetória da educação Matemática; discutir acerca do lúdico como metodologia de ensino e refletir a utilização de jogos no ensino da Matemática. Tendo em vista a importância de entender como está ocorrendo o ensino de Matemática através de jogos e atividades lúdicas, levantamos para esse estudo a problemática: como os professores utilizam os jogos nas suas ações pedagógicas e no processo de ensino da adição e subtração?

O referencial teórico está dividido em três partes para a discussão do tema proposto. No primeiro faremos uma breve discussão sobre a trajetória do ensino da Matemática. No segundo, discutiremos sobre o lúdico como metodologia de ensino. E no terceiro, trataremos dos jogos no ensino da Matemática no conteúdo das operações da adição e subtração especificamente.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste trabalho foi uma pesquisa desenvolvida com abordagem qualitativa, possibilitando uma análise investigativa e reflexiva acerca do objetivo geral que é identificar como está sendo trabalhado com os jogos na disciplina de Matemática. Desse modo, o instrumento de pesquisa foi uma entrevista com dois professores da disciplina de Matemática, atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola de rede pública do Município de Santa Helena-PB. A entrevista é composta por as seguintes perguntas: você acha relevante a utilização de jogos no ensino da Matemática? Como os jogos e atividades lúdicas ajudam na aprendizagem das operações de adição e subtração? De que forma você aplica um jogo em sala de aula? Portanto, as perguntas são de cunho investigativo permitindo uma análise do contexto estudado e dados necessários para a investigação do presente artigo. Além disso, a forma de registro da entrevista foi através de gravação de áudio.

3 BREVE DISCUSSÃO SOBRE A TRAJETÓRIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA

O ensino da Matemática é foco de discussões no atual cenário da educação. Pois, a Matemática é um conhecimento histórico, construído pela humanidade desde as antigas civilizações até a contemporaneidade, surgindo da necessidade da resolução de problemas cotidianos e até os dias atuais possui grande relevância para a sociedade.

A trajetória da Educação Matemática perpassa pela ênfase do ensino tecnicista no período da década de 50, pautado na memorização de procedimentos e mecanização do ensino, portanto, uma educação no modelo tradicional. De acordo com Maccarini (2010) o ensino tradicional da Matemática é uma prática educacional que perpassa por várias décadas, mas que ainda se faz presente no contexto atual.

A prática de um ensino tradicional realiza processos mecânicos, através da transmissão do saber, da repetição de exercícios, exposição de conteúdo e conceitos, a memorização da tabuada, das fórmulas e regras, assim, totalmente desarticulada da construção de conhecimentos e significados para os alunos. Cerconi e Martins ressaltam que nessa concepção de ensino

Enfatiza a utilização de fórmulas, em situações artificiais, deixando o aluno perdido num “mar” de informações, que para ele não tem significado algum, desvinculando a linguagem matemática que essas fórmulas representam de seu significado efetivo. Insiste na solução de exercícios repetitivos e exaustivos, pretendendo que o aprendizado ocorra pela mecanização ou memorização e não pela construção do conhecimento através das aptidões adquiridas. (CERCONI, MARTINS, 2014, p. 23)

Portanto, compreendemos que no modelo tradicional não há espaços para questionamentos e não é criada situações em que o aluno possa se expressar, usar a sua criatividade e participar do processo de construção do conhecimento, sendo apenas um receptor de conteúdo e informações.

De acordo com Maccarini (2010), atualmente, a proposta é de uma Educação Matemática voltada para a construção e apropriação do conhecimento, para compreender e ter significado. Nesse aspecto, destacamos a importância de um ensino em que as crianças realmente aprendam o conteúdo proposto, levando em consideração que a disciplina de Matemática precisa fazer sentido e que dessa forma se apropriem do saber e entendendo a sua relevância e seu processo histórico. Sendo assim, no próximo tópico discutiremos sobre o lúdico como metodologia de ensino e a sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

4 O LÚDICO COMO METODOLOGIA DE ENSINO

Existem diversas metodologias para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Metodologias essas que ajudam os alunos a compreenderem e desenvolverem uma aprendizagem significativa e que durem para toda a sua vida. Uma metodologia muito usada pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental são os jogos e as atividades lúdicas, pois, através delas é possível que a criança estabeleça relações lógicas e aprenda percepções que resultem em relacionar com situações vividas no cotidiano. Segundo Nunes (2004), a ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas além desse valor, que lhe é inerente, ela tem sido utilizada como recurso pedagógico.

As atividades lúdicas prendem a atenção dos educandos e constrói um mecanismo de intensificação da aprendizagem favorecendo o desenvolvimento motor e psicomotor das crianças nas suas atividades. Lopes (2002), afirma que a criança ao utilizar os jogos como ferramenta de aprendizagem vai além do ato de brincar, ou seja, ao criar e montar o jogo ela também desenvolverá suas habilidades e potencialidades. Dessa forma, o potencializa a aprendizagem das crianças em todos os sentidos. Uma vez que, os jogos realizados como atividades pedagógicas também acontecem por meio de brincadeiras e sabe-se que o brincar faz parte do processo natural do ser humano, então, desenvolve as capacidades de pensar e agir de acordo com os estímulos recebidos. Kishimoto (1996) e Vygotsky (1989), afirmam que o lúdico utilizado como prática educacional contribui na aquisição de conhecimentos, visto que, ao brincar a criança obtém melhor equilíbrio emocional, refletindo diretamente na educação e estimulando positivamente o convívio social.

Dessa forma, percebe-se como o lúdico é importante para a aquisição educacional dos educandos, como favorece uma aprendizagem significativa e como transforma a vida pessoal dela também ao trazer estabilidade emocional. Já que trabalhar com jogos também está relacionada a competições onde alguém vai perder para que outro ganhe desta forma trabalha a criança para saber lidar com situações do cotidiano, ou seja, situações do convívio social. Piaget (1976), destaca que os jogos promovem a construção do conhecimento, principalmente no período sensório-motor e pré-operatório. Isso ocorre por provocar nas crianças situações imaginárias, o que as levam a desenvolver o pensamento abstrato e também permite expressar suas personalidades.

Rizzi e Haydt (1998), afirmam que o ato de jogar é tão antigo quanto o próprio homem, pois este sempre manifestou uma tendência lúdica, isto é, um impulso para o jogo. O que se pode notar é que o jogo apresenta múltiplas significações, independentemente da época a qual se faz referência, o certo é que sempre esteve presente na vida do ser humano. Com isso, percebe-se que os jogos como metodologias de aprendizagem trazem excelentes resultados por ser um atrativo do ser humano, ele consegue desenvolver melhor as habilidades através dos jogos. Caillois afirma que:

Jogo é uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento. Nele o jogador se entrega espontaneamente, de livre vontade e por exclusivo prazer, tendo a cada instante a possibilidade de optar pelo retiro, silêncio, recolhimento, solidão ociosa por uma atividade mais fecunda. O jogo é essencialmente uma ocupação separada do resto da existência e é realizado em geral dentro de limites precisos de tempo e lugar (CAILLOIS, 1990, p. 26)

Diante da definição do autor nota-se que aprender através de jogos é algo mais natural, pois, o educando pode aprender de maneira livre com prazer e isso desperta o interesse pelo aprender. E através dos jogos eles conseguem desenvolver saberes e compreensão do mundo.

O professor como mediador do conhecimento tem uma forte responsabilidade, pois, além de mediar para que se construam conhecimentos, ele deve organizar para que facilite esse processo. Como os jogos possuem importância, sendo uma metodologia de ensino e aprendizagem, o educador tem que saber que os jogos devem ter objetivos claros que ajudem a desenvolver as habilidades necessárias para a aprendizagem das crianças. Ramos coloca que:

O professor é um mediador, um agente que pode intervir nas relações entre as crianças, fazendo com que as mais experientes colaborem com as outras, descobrindo o conhecimento real do aluno, ajudando-o a construir e ampliar sua aprendizagem (RAMOS 2008, p. 23)

Desse modo, pode-se notar que o professor pode usar da sua postura para organizar da melhor forma o processo de mediação do conhecimento. Através de meto-

dologias adotadas por ele, pode pedir para que alunos que já tenha uma compreensão maior de certo jogo o ajude a mediar para que todos alcancem a aprendizagem desejada. A troca de informações livre em sala de aula entre alunos e professores é um método eficaz para conhecimentos novos surgirem.

Dessa forma, no tópico seguinte trataremos sobre a utilização dos jogos no ensino da Matemática com ênfase no conteúdo das operações básicas da adição e subtração, para compreendermos a proficuidade do lúdico na aprendizagem dos conhecimentos matemáticos.

5 O USO DE JOGOS NO ENSINO DA MATEMÁTICA: ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO

De acordo com os pressupostos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (BRASIL, 1998) no ensino da Matemática é necessário considerar os blocos de conteúdos propostos, ou seja, conteúdos sistematizados que devem contemplar cada ano de escolarização e estão organizados da seguinte forma: Números e Operações, Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação.

As operações básicas da Matemática são fundamentais, pois cotidianamente vivenciamos situações que precisam de soluções, o que exige pensamento e raciocínio. Inicialmente, no Ensino Fundamental, o ensino das operações da adição e subtração acontece com o contexto de resolução de problemas, podendo ser abordado através situações próximas do cotidiano das crianças, por isso, é necessário criar situações didáticas das operações aditivas e subtrativas próximas de sua realidade para que possam desenvolver cálculos de modo a compreendê-los. Assim, a prática de resolução de problemas permite aos alunos a desenvolverem estratégias e procedimentos para chegar ao resultado.

Ainda de acordo com os PCN's (BRASIL, 1998) em relação às operações, o trabalho deve se concentrar na compreensão dos diferentes significados de cada uma delas, no estudo reflexivo do cálculo, contemplando diferentes tipos — exato e aproximado, mental e escrito. Desse modo, as operações básicas devem acontecer em várias situações com seus diferentes sentidos. Ainda vale ressaltar a importância de desenvolver a compreensão das ideias das operações, ou seja, que a adição é inversa da subtração e expressam sentidos distintos.

Já que a operação aditiva tem as ideias de reunir, juntar, acrescentar e a subtrativa tem as ideias de retirar, comparar, completar. Com isso, para que os educandos aprendam a identificar qual operação resolve determinada situação e qual seu significado, processos e propriedades que a envolve, o educador deve oferecer problemas, sejam esses por escrito, oralmente, por jogos, por desafios, etc.

A utilização de jogos como metodologia na Educação Matemática vem ganhando bastante espaço, respectivamente pela busca pela ludicidade e para estimular o interesse dos alunos. Dessa maneira, o uso dos jogos pretende tornar as aulas mais agradáveis e atrativas para os educandos, visto que são encontradas muitas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, a exemplo, dos alunos que não conseguem aprender o que se ensina e muitas vezes são reprovados e/ou não conseguem fazer pequenos cálculos e simples relações do que foi estudado com o cotidiano. Já que para os PCN's

a aprendizagem em Matemática está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado; apreender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos. Assim, o tratamento dos conteúdos em compartimentos estanques e numa rígida sucessão linear deve dar lugar a uma abordagem em que as conexões sejam favorecidas e destacadas. O significado da Matemática para o aluno resulta das conexões que ele estabelece entre ela e as demais disciplinas, entre ela e seu cotidiano e das conexões que ele estabelece entre os diferentes temas matemáticos (BRASIL, 1997, p. 19)

Nessa perspectiva, é importante que os professores proponham atividades matemáticas que levem os educandos ao raciocínio lógico e habilidades para o seu cotidiano, para que consigam resolver questões das simples às mais complexas.

Portanto, para que o conhecimento matemático faça sentido para os alunos, eles precisam fazer parte da construção, manipulando os objetos e construindo as relações concretas. Diante disso, os PCN's ressaltam que os jogos são importantes ferramentas para a resolução de problemas,

pois permitem que estes sejam apresentados de modo atrativo e favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução e busca de soluções. Propiciam a simulação de situações- problema que exigem soluções vivas e imediatas, o que estimula o planejamento das ações; possibilitam a construção de uma atitude positiva perante os erros, uma

vez que as situações sucedem-se rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural, no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas. (BRASIL, 1998, p. 46)

Com isso, os educadores devem estimular os educandos e mediar os seus erros e os acertos, com o objetivo de incentivá-los a gostarem de aprender a disciplina, de facilitar a aprendizagem, pois, ao jogar, o aluno vai refletir sobre o processo de solução. Para os educadores também cabe a compreensão de que assim como todas as atividades desenvolvidas em sala, o uso do jogo também deve ser planejado e ter objetivos bem claros e definidos. Os jogos devem ser analisados e pensados pelo professor, bem como suas finalidades devem estar de acordo com os assuntos estudados.

Então, trazendo toda a discussão dos jogos no processo educativo e referenciando para o ensino das operações aritméticas de adição e subtração, que são trabalhadas nos anos iniciais de escolarização, primeiramente é necessário ressaltar a valorização do conhecimento prévio dos educandos, que já trazem algumas noções do seu cotidiano sobre o sistema numérico e operações. Entretanto, a maneira como é ensinada nas escolas de forma tradicional, essas operações não são tão assimiladas e compreendidas pelos alunos.

Em relação a isso, o jogo como estratégia e atividade pedagógica permite essa construção do número operatório, pois parte sempre do concreto para o abstrato, de forma que a criança assimile as ideias e conceitos pela compreensão e não pela “decoreba”. Desse modo, com os jogos o ensino das operações se dá de forma mais significativa possibilitando o aluno a construir e vivenciar situações de raciocínio, resolução de problemas, a aprender a adição e subtração, bem como a importância da sua utilização no cotidiano. Segundo Maccarini (2010, p. 5354)

O conhecimento numérico é desenvolvido a partir das experiências que a criança possui, em um processo de construção e apropriação, destacando o significado de cada ideia, registro ou símbolo matemático. Isso ocorre também no desenvolvimento das operações.

Assim, é imprescindível estimular o aluno na aprendizagem dos cálculos e atribuição de significados aos conceitos matemáticos, levando em consideração todo o pro-

cesso, desde noções básicas à solução de problemas. Logo, o ensino da adição e subtração deve acontecer de forma clara para que os alunos consolidem todo o conteúdo e que entenda todo os procedimentos das operações.

Os jogos utilizados para esse conteúdo devem oferecer situações que apresente sentido aos conceitos e que tragam a ideia das operações. Neste caso, promover condições facilitadoras das propriedades de adição e subtração. Visto isso, a ênfase vai para as operações realizadas através do jogo, ou seja, o aluno ao vivenciar concretamente vai aprender e se apropriar dos conhecimentos.

6 ANÁLISE DE RESULTADOS

Os dados oriundos das entrevistas realizadas com dois professores da disciplina de Matemática do 1º ano do Ensino Fundamental, proporciona uma análise reflexiva de como está sendo trabalhado com os jogos no ensino da Matemática. Dessa forma, para a identificação dos professores utilizamos “Professor A” e “Professor B”.

Para a realização da coleta de dados utilizamos uma entrevista composta por 3 perguntas. Visto que no ensino da Matemática existe muitas possibilidades de se trabalhar os conteúdos sem utilizar o tradicionalismo, uma proposta metodológica é o uso dos jogos educativos. A relevância dos jogos no ensino da Matemática está no fato de que as crianças aprendem através dessa metodologia, já que, a partir dos jogos e a sua manipulação, os alunos podem descobrir e construir conceitos. Dessa forma, primeiramente foi perguntado aos professores se eles achavam relevante a utilização dos jogos no ensino da Matemática. Os professores responderam que: **“Professor A”**: *A relevância da utilização de jogos está no contato das crianças com os materiais concretos, isso ajuda na construção dos conceitos matemáticos, facilita a construção dos conhecimentos e cria condições para despertar o raciocínio.* E **“Professor B”**: *Sim, porque facilita a compreensão do conteúdo por parte dos alunos, uma vez que depende do jogo matemático se tem algo concreto no qual o aluno pode não só memorizar, mas também tocá-lo.*

Diante da resposta do **“Professor A”**, observamos que o uso dos jogos matemáticos tem relevância, pois, contribui na construção do conhecimento em sala de aula e estabelece o contato do aluno com o lúdico, possibilitando construir conceitos e conhecimentos, além de despertar o raciocínio lógico. Portanto, o jogo vai propor “[...] à

criança desafios e instigando-a a buscar soluções para as situações que se apresentarem durante o jogo ou mesmo nas problematizações que surgirem como consequência do jogo, levando-a a raciocinar, trocar ideias e tomar decisões”. (MACCARINI, 2010, p.67).

Para o **“Professor B”**, os jogos se constituem como um facilitador para a aquisição de conteúdos matemáticos, pois proporcionam o contato com o concreto. No entanto, cabe ressaltar que a ênfase não se dá somente para o contato com o jogo, mas principalmente para as operações que nele se realizam. O **“Professor B”** ainda destaca a questão da memorização, pelo fato de que nos jogos e atividades lúdicas não há espaço para decorar, pois estes contribuem significativamente para que as crianças construam e se apropriem de um conhecimento de forma mais dinâmica.

Ao perguntarmos aos professores como os jogos e atividades lúdicas ajudam na aprendizagem das operações de adição e subtração, o **“Professor A”** respondeu: *Os jogos e atividades lúdicas em geral ajudam na construção dos conceitos de número, quantidades, ordem... São de muita importância para a aprendizagem dessas operações, de adição e subtração, pois a criança pode visualizar, tocar, sentir o concreto e raciocinar para realizar o algoritmo da adição e subtração, perceber o “juntar” ou o “diminuir” dependendo da operação.* Já o **“Professor B”** responde: *Os jogos facilitam a aprendizagem. Acho que primeiro é a concentração dos alunos, porque os alunos querem todos “brincar”, “ganhar”. Segundo, eles acham que os jogos não são uma atividade/tarefa e acabam aprendendo “brincando” e desenvolvendo habilidades da adição e subtração de forma divertida.*

De acordo com a afirmação do **“Professor A”**, concordamos que os jogos utilizados no ensino das operações da adição e subtração permitem aos educandos a construção dos conceitos e dos números operatórios, visto que, essas atividades partem sempre do concreto para o abstrato, assim, os educandos apreendem e internalizam esses conceitos de forma a compreendê-los e não somente memorizando.

Dessa maneira, o trabalho com os jogos de operações precisa dar sentido aos conceitos, trazendo os diferentes significados das ideias da adição e da subtração, para facilitar a compreensão dos processos e propriedades de cada operação. Miguel (2005, p. 390) defende o uso dos jogos e de atividades lúdicas, citando como por exemplo: “[...] dominós para trabalhar as operações, a noção de fração e o conceito de divisibilidade, baralho para fixação dos fatos fundamentais das operações matemáticas[...]”. Assim, há diferentes jogos que podem ser pensados no ensino das operações básicas.

Já o **“Professor B”**, nos aponta que os alunos apresentam interesse pelos jogos na sala de aula, pelo fato de brincar e que desta forma vão brincando e ao mesmo tempo aprendendo as operações de adição e subtração. Portanto, consideramos que os jogos influenciam no desenvolvimento da agilidade, da concentração e do raciocínio lógico entre vários outros aspectos importantes no processo de aprendizagem. Para Maccarini (2010), as brincadeiras e jogos fazem parte do mundo da criança e a matemática quando é apresentada por meio da ludicidade torna-se mais envolvente e favorece a construção de significados de conhecimentos matemáticos próprios do mundo da criança, assim, o brincar desperta o interesse dos alunos e eles aprendem brincando.

Na última pergunta, questionamos os professores entrevistados sobre como eles aplicam um jogo em sala de aula. Logo o **“Professor A”** responde que: *O jogo matemático pode ser usado tanto para introduzir o estudo de um conteúdo, quanto para reforçar um que já tenha sido estudado. Geralmente utilizo como um apoio para reforçar um conteúdo, às vezes como situação-problema para “começar” a construir a aula.* E o **“Professor B”**: *No final da explicação do conteúdo trago algum jogo para internalizar e reforçar o que foi apresentado aos alunos.*

O **“Professor A”** descreve que utiliza o jogo e o aplica tanto como forma de introduzir um conteúdo quanto para reforçar conteúdos já estudados. Nessa perspectiva, pode ser trabalhado como introdução ou reforçar um conteúdo de forma a facilitar a compreensão dos educandos. Já o **“Professor B”** de forma sucinta, nos aponta que aplica o jogo no final da explicação do conteúdo para reforçar o que já foi apresentado aos alunos. Mediante a análise das respostas dos professores A e B, podemos perceber que a aplicação dos jogos em sala acontece como forma de introduzir e para reforçar os conteúdos abordados.

Portanto, ressaltamos que os jogos têm suas vantagens e contribuem no processo de aprendizagem, no entanto, para a sua utilização é preciso que este seja bem pensado e planejado pelos educadores, que devem escolher os jogos de acordo com os conteúdos que vão ser estudados e que tenham objetivos bem definidos que queiram alcançar com as atividades e jogos propostos, para que assim permita a aprendizagem dos conceitos matemáticos. Segundo Maccarini (2010, p.68) “[...] a escolha dos jogos e brincadeiras para utilização na educação matemática deve ser bem criteriosa e com objetivos bastante claros e definidos, para que, de fato, a criança incorpore novos conhecimentos e/ou ressignifique os conhecimentos já construídos, ampliando-os.”

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo geral deste artigo, que é identificar como está sendo trabalhado no ensino da Matemática com os jogos educativos no 1º ano do Ensino Fundamental, com foco na abordagem do conteúdo das operações de adição e subtração, através da coleta e análise de dados das entrevistas, compreendemos que os educadores possuem uma concepção positiva acerca do uso dos jogos e os utilizam em suas aulas, evidenciam a relevância que os jogos possuem no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, que contribui para que os educandos aprendam com mais facilidade os conceitos e os conhecimentos matemáticos.

A partir da análise dos dados, observamos que os jogos utilizados no ensino das operações de adição e subtração ajudam no processo de aprendizagem dos educandos, permitindo a construção de conceitos através de vivências e experiências concretas para aquisição de procedimentos, elementos e ideias das operações. Além disso, os jogos podem ser utilizados como forma introdutória de conteúdo, para reforçar ou aprofundar assuntos estudados em sala de aula. Para isto, é preciso saber usá-los de forma correta, pois, o uso de jogos precisa ser pensado e planejado, de ter objetivos claros e estar de acordo com o conteúdo que vai ser abordado.

Concluimos que no ensino da Matemática é imprescindível buscar novas metodologias, rompendo a concepção tradicional, com processos mecânicos, em que o professor é o detentor do saber e o aluno é apenas um receptor de informações que são memorizadas. A utilização de outras propostas metodológicas, como por exemplo, o ensino da história da Matemática, a etnomatemática, as tecnologias, os jogos, entre outras, são possibilidades que quando usadas adequadamente, contribuem para a aprendizagem significativa dos educandos. Assim, podemos afirmar que os jogos despertam o interesse dos alunos, tornando os conteúdos mais atraentes, mas é preciso uma análise e planejamento dos professores, e não ser visto apenas como um passatempo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – PCN. Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CERCONI, F. B. M.; MARTINS, M. A. Recursos tecnológicos no ensino de matemática: considerações sobre três modalidades. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA - 4**, 2014, Ponta Grossa. Anais[...]. Ponta Grossa. 2014. Disponível em: <http://sinect.com.br/anais2014/anais2014/artigos/ensino-de-matematica/01409358155.pdf>. Acesso em 19 set 2019.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LOPES, M. G. **Jogos na educação: criar, fazer e jogar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MACCARINI, J. M. **Fundamentos e metodologia do ensino de matemática**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

MIGUEL, J. C. **O ensino de Matemática na perspectiva da formação de conceitos: implicações teóricometodológicas**. Núcleos de Ensino: Artigos dos Projetos realizados em 2003. p.375394, 2005.

NUNES, L. O. R. **O lúdico nas interfaces das relações educativas**. São Paulo. 2004.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1976.

RAMOS, J. R. da S. **Dinâmicas, brincadeiras e jogos educativos**. 3ª

Ed, 2008. Editora Lamparina. Rio de Janeiro, Página 23.

RIZZI, L. e HAYDT, R. C. **Atividades lúdicas na educação da criança**: subsídios práticos para o trabalho na pré-escola e nas séries iniciais do 1º grau. São Paulo: Ática, 1998.

VYGOTSKY, L. S. O Papel do Brinquedo no Desenvolvimento. In: **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

O ENSINO DAS ORAÇÕES COORDENADAS ATRAVÉS DO GÊNERO CARTA PESSOAL PARA O 9º ANO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

BEZERRA, Júlia Vitória Menezes

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: juliameneses146@gmail.com

SOUSA, Francisco Cleiton Limeira de

Universidade Federal de Campina Grande, Poço Dantas, PB, Brasil.

E-mail: cleitonlimeira3930@gmail.com

ABREU, Kaliana Lins de

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: kalianaabreu@hotmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho intitulado “*O ensino das orações coordenadas através do gênero carta pessoal para o 9º ano: uma sequência didática*” visa discutir o assunto de orações coordenadas através do gênero carta pessoal. Assim, o estudo produzido tem como objetivos principalmente apresentar o que são as orações e seus tipos, compreender sobre o novo conteúdo: as orações coordenadas, ler diversas cartas pessoais, compreender o sentido das cartas pessoais e com elas exercitar o novo aprendizado para melhor aquisição do conteúdo que muitos alunos não tem conhecimento.

O trabalho é de cunho bibliográfico, sendo elaborado a partir de textos, livros e artigos com temáticas afins, levando em consideração as contribuições teóricas dos seguintes autores: Marcuschi (2008), Schneuwly e Dolz (2004) e está dividido em: (1) considerações iniciais, para apresentar o trabalho; (2) conhecendo o gênero carta pes-

soal; (3) apresentando as orações coordenadas; (4) a sequência didática proposta; (5) considerações finais e por último, (6) as referências.

Levando o que foi dito anteriormente, iremos explicar, após essa introdução, sobre os gêneros textuais, introduzindo nesse ponto o gênero carta pessoal a ser trabalhado e sua relevância para o ensino, a fim de mostrar como a carta pessoal pode ser trabalhada em sala de aula, mesmo que esse gênero tenha ficado um pouco antigo por causa das tecnologias.

2 CONHECENDO O GÊNERO CARTA PESSOAL

O estudo dos gêneros textuais não é atual, mas vem de muito longe, como Marcuschi (2008, p. 147) afirma: “[...] já tem pelo menos vinte e cinco séculos [...]”, hoje em dia o estudo dos gêneros textuais é bem rico e é com eles que sabemos como funciona a sociedade porque é por meios dos gêneros textuais que nos comunicamos, portanto tudo é um gênero textual desde um sermão de uma mãe até uma tese de doutorado. Assim,

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Com base nesta afirmação de Marcuschi, confirmamos o que são os gêneros textuais e como eles fazem parte do nosso dia a dia, possuindo assim cada gênero sua composição, uma forma de se estruturar e cada um deles serve a um propósito. Ou seja, a estrutura dos gêneros não é feita por qualquer coisa e possuem estilos diferentes, quando usamos uma linguagem diferente para se adequar ao gênero ou a uma situação comunicativa.

E porque a escolha da carta pessoal como gênero a ser trabalhado? Na atual conjuntura da escrita, os alunos estão muito conectados as esferas da tecnologia e suas

redes sociais. Isso implica uma preocupação para os professores que penam em ensinar a gramática, e os alunos muitas vezes estão usando o internetês nas provas e redações escolares. Nesse contexto, o gênero carta pessoal por ser simples e de fácil compreensão pode ajudar tanto aos professores quanto aos alunos.

O gênero carta pessoal é um importante mecanismo de interação entre as pessoas que estão distantes para informar alguma coisa, contar como está sendo a vida, entre outras coisas. Hoje em dia temos o *WhatsApp* para contarmos onde estamos e como está sendo uma viagem, por exemplo, mas é bom lembrar que nem sempre foi assim, as notícias demoravam a chegar e atualmente está em nossas mãos.

De acordo com Santos *et al.* (2018, p. 191), desde a antiguidade clássica que existem as cartas e ainda eram produzidas como forma de passar as notícias de um para outro, e também era uma prática bastante comum entre imperadores e papas. Nessa direção, Silva (2002, p. 64) diz: “Por fim, deve-se observar que a carta pessoal e os demais gêneros são formas de produção de linguagem, criadas socialmente para responderem às necessidades comunicativas de uma sociedade e são contextualmente situadas.”

Como dito anteriormente, as cartas funcionavam como uma atividade ao passar notícias, mas não tinham só essa função, “[...] a carta era um gênero que se prestava também a atender demandas impostas pelas atividades do Estado.” (SILVA, 2002, p. 54). Dessa maneira, serviam também como forma de emissão de leis e ordem nas cidades, é importante observar como as cartas eram importantes nessa época. Além disso, constituíam um “sistema” e não uma simples interação entre as pessoas.

De modo geral, o gênero carta pessoal possui características como coloca Bezerra (2014, p.11) “atentemo-nos para os seguintes elementos: o local e a data; o vocativo; o texto; a despedida e a assinatura.” Nesse contexto, a carta pessoal se estrutura dessa forma: local e data da pessoa que está escrevendo, o vocativo é usado como forma de saudação, exemplo: Querida..., e depois o corpo da carta onde fica o conteúdo ou o motivo da carta ser enviada, ou seja, o texto e, por fim, a despedida e a assinatura onde se coloca o nome da pessoa que está enviando a carta. Ressaltemos que a carta é enviada pelos correios e então é preciso do remetente, aquele que envia, e o destinatário, aquele que recebe.

Após essa explicação sobre o gênero carta pessoal, faremos uma breve explanação explanar acerca das orações coordenadas, sendo que inicialmente conceituaremos a oração simples e oração complexa para a gramática descritiva e período simples e período

do composto para a gramática normativa para depois entrar no assunto principal. E, por último, tem-se a proposta de sequência didática para o gênero textual carta pessoal para ser trabalhado juntamente com as orações coordenadas.

3 APRESENTANDO AS ORAÇÕES COORDENADAS

Importante primeiro falarmos do começo para depois entrarmos no assunto de orações coordenadas e, para isso, é importante trazer uma explicação do que seria a oração simples – para a gramática descritiva – quando há a presença de um verbo, exemplo: *Eu comi muito*, há o verbo *comer* classificando assim a frase em oração simples, ou pode acontecer de aparecer dois verbos com a função de um só, é o que chamamos de locução verbal: *Eu tenho comido bastante*, há a presença de dois verbos: *ter* e *comer*, mas com o valor de um só, pois possui um mesmo sentido classificando também essa frase em oração simples.

Além da oração simples, temos a oração complexa, e a segunda possui mais de um verbo. Nessa perspectiva, podem ser classificadas em orações coordenadas e orações subordinadas. Porém, não é foco aqui as orações subordinadas, assim, deteremo-nos em abordar as orações coordenadas que podem acontecer através de orações justapostas sem a presença de uma conjunção e são chamadas de orações assindéticas, exemplo: *Ela é bonita, falabem*; ou através da presença das conjunções e são chamadas de orações sindéticas, veja um exemplo abaixo: *Ela é bonita e fala bem*.

De acordo com a gramática descritiva, temos as orações simples e as orações complexas como dito nos dois parágrafos anteriores, mas nas escolas é ensinado pela gramática normativa o período simples e o período composto. Todavia, daremos prioridade ao que é proposto pela gramática descritiva.

Na última frase acima, temos duas orações, a primeira *ela é bonita* e a segunda *fala bem*. Observe que essas frases possuem sentido quando sozinhas, ao falarmos cada uma em contextos diferentes será possível o entendimento, por isso, classificamos como oração coordenada. Observe também a presença da conjunção *e* que está fazendo a função de juntar as duas orações, então podemos chamá-la de conjunção coordenativa do tipo aditiva pelo fato de adicionar outra oração a uma já existente, para terminar a oração complexa: *Ela é bonita e fala bem* vai ser classificada em *oração coordenada sindética aditiva*.

Agora um exemplo de oração coordenada justaposta seria: *Abri a porta, peguei a chave, segui para o trabalho*. Veja que há três verbos, ou seja, uma oração complexa. Ao lermos, também iremos entender as três orações sozinhas, mas a diferença dessa oração para o outro exemplo: *Ela é bonita e fala bem*, é não ter a presença de uma conjunção, classificamos assim o período em oração coordenada assindética aditiva.

Agora iremos para a classificação das orações coordenadas, subdividida em cinco tipos. Nessa perspectiva, a primeira chamamos de oração coordenada aditiva, quando nela aparece conjunções que dão ideia de adição, como: e, nem e outras: *Eu não vou para escola, nem vou para o treino*. No exemplo, há a presença de dois verbos: *ir*, então a classificaremos em oração complexa. Outra coisa, as orações presentes poderiam funcionar sozinhas e, por último, a conjunção *nem* que está indicando adição e por isso a classificamos de oração coordenada sindética aditiva.

A próxima oração é a coordenada adversativa, quando dão ideia de adversidade ou ideia contrária e podem ter conjunções como: porém, mas, todavia, entretanto e outras: *Estuda, mas nunca passa*, a frase é uma oração complexa com a presença de dois verbos: *estudar* e *passar*, observe que essas orações também funcionam sozinhas em outros contextos, por isso são orações coordenadas. Observe também que há a conjunção que indica adversidade por isso classificamos a oração em: oração coordenada sindética adversativa.

Agora iremos para a oração alternativa, quando elimina o conteúdo da outra oração e podem ter conjunções como: ora...ora, quer...quer e outras: *Ora gosta de doces ora gosta de salgados*. Assim como as orações já ditas aqui, essa possui um só verbo, mas em duas orações diferentes, ou seja, temos aqui uma oração complexa e a frase dá a ideia de alternância entre as orações, então a classificaremos como uma: oração coordenada sindética alternativa.

As orações coordenadas também podem ser conclusivas quando dão ideia de conclusão ou consequência da primeira oração. Podem ter conjunções como: logo, pois, por isso e outras, um exemplo para esse tipo é: *Meu pai fez por merecer, por isso ganhou a promoção*. Esta frase possui mais de um verbo em orações diferentes, por isso é uma oração complexa. Lendo o exemplo, vemos que tem um motivo para o pai ganhar a promoção uma ação de causa e consequência, por isso a classificamos em: oração coordenada sindética conclusiva.

A última oração coordenada é a do tipo explicativa quando dá ideia de explicação ou justificativa, e podem usar conjunções como: pois, porque, que e outras. Para exemplificar temos: *Vou embora que cansei de esperar*, temos a presença de mais de um verbo em orações diferentes e essas orações possuem sentido completo se enunciadas separadamente e por isso são orações coordenadas. Observe que tem a presença da conjunção que dá ideia de explicação e por isso classificamos a frases em: oração coordenada sindética explicativa.

Após todas essas explicações de orações coordenadas, foi proposta uma sequência didática para melhor ensinar sobre o conteúdo a partir de um gênero textual. Ela é feita em etapas que podem ser trabalhadas nas escolas e auxiliar o professor em sala de aula e melhorar o ensino aprendizagem escolar.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ORAÇÕES COORDENADAS
Disciplina: Língua Portuguesa
Eixos Norteadores: <ul style="list-style-type: none">✓ Conceito de gênero textual;✓ Conceito de orações coordenadas;✓ Produção textual.
Ano: 9º ano do Ensino Fundamental.
Tempo Programado: 8 (Oito) aulas de 45 minutos.
Recursos Utilizados: <ul style="list-style-type: none">✓ Quadro e pincel;✓ Folha de ofício A4;✓ Projeter;✓ Livro didático;✓ Lápis;✓ Borracha.

Introdução/Justificativa

Nos dias de hoje, vivemos muitas horas nas redes, nas mídias sociais. E essa convivência altera também a forma como escrevemos e nos comunicamos, usando gírias e o internetês – a linguagem da *internet*. Os professores, além de ensinar gramática devem ter dificuldades ao corrigir provas e redações e ver que essa linguagem que não é adequada no contexto escrito escolar. Para melhorar o ensino de gramática e a escrita dos alunos, foi escolhido o *gênero carta pessoal* para ajudar aos professores e trilhar uma melhoria na escrita de seu educando.

Objetivos:

- ✓ Analisar o gênero;
- ✓ Trabalhar as orações coordenadas por meio do gênero textual carta pessoal;
- ✓ Aplicar atividades para compreensão do conteúdo;
- ✓ Compreender desde o conteúdo de período simples e composto até as orações coordenadas.

Apresentação da situação e produção inicial:

A apresentação da situação e a produção inicial acontecerão em duas das oito aulas propostas para essa sequência. Consiste em começar o conteúdo de forma gradual para não assustar os alunos. Primeiro, o professor irá explicar que irá fazer um trabalho gradual com um gênero textual e irá trazer exemplo do gênero carta pessoal por meio da impressão em folha A4 e distribuir entre os alunos e pedir para que eles digam o gênero, após irá ler junto com eles e interpretar a seguinte carta abaixo:

Salvador, 30 de abril de 2009

Querida avó,

Então tudo bem? As férias estão correndo bem e nós estamos encantadas com este lugar: a praia é ótima, o tempo está muito bom, por isso passamos o tempo todo na água.

Eu e Cristina estamos esperando a senhora, lembre-se que prometeu vir aqui no próximo fim de semana. Já estou vendo os dias maravilhosos que vamos passar todos juntos. Tenho saudades das histórias do vovô!

Com a senhora, a praia ainda vai ficar mais bonita, vai ser bom estar em sua companhia. Ah, vovó, mal posso esperar para comer a tua comidinha boa.

Esperamos ansiosamente a sua chegada. Temos muitas saudades!

Um grande beijo,

Sara

Disponível em: <http://letrasmundosaber.blogspot.com/2010/03/carta-pessoal.html>

Observar e explicar a estrutura da carta pessoal e o porquê de não usarmos tanto esse gênero e os vários subtipos de cartas e o próprio e-mail. Após essa explicação sobre o gênero trabalhado em sala de aula, o professor irá dizer que no final os alunos produzirão uma carta pessoal e para a produção inicial:

- Para a produção inicial do gênero, o professor poderá pedir aos alunos para que produzam um parágrafo destinado ao professor, falando como foi a aula, o que aconteceu nessa aula e o que aprendeu sobre o conteúdo.

Depois, o professor iniciará com o conteúdo de oração simples e oração complexa com base no próprio texto que foi lido em sala de aula. Com exemplos do próprio texto, o professor pode explicar as conjunções existentes e já poder falar das orações coordenadas, mas sempre focando nas orações simples e complexas.

Módulo I:

Para o módulo I, é proposto duas aulas. E aqui o professor vai começar o conteúdo de orações coordenadas. Antes disso, ler a seguinte carta pessoal que será mostrada pelo projetor em sala de aula:

São Paulo, 12 de janeiro de 2015

Amiga querida,

Estive pensando muito em você esses dias e resolvi lhe mandar uma carta para falar sobre o ocorrido naquela noite. Antes de mais nada, quero ressaltar que a Ana estava de olho no Adriano desde o início da festa (e já sabemos que antes disso!!!).

Como você não estava presente, ele aproveitou o momento para chegar nela. Todo mundo viu eles ficando e isso foi uma surpresa para todos. Quero que saiba que quando precisar conversar conte comigo. Estarei aqui sempre que precisar! Podemos combinar um cafezinho esses dias. O que acha? Tenho muitas saudades de nossas conversas Bia!

Te adoro demais!!!

Beijos grandes e enormes abraços!!!

Espero ansiosa sua resposta!!!

Carol

PS: Até quando você fica na cidade? O Davi está agora na praia, mas chega dia 15. Uhuuu!!!

Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/carta-pessoal/>

O professor irá ler o texto, interpretar com os alunos e revisar com eles o que são as orações simples e as orações complexas e tirar exemplos do próprio texto, revisar também a estrutura da carta pessoal perguntando aos alunos que gênero esse e o porquê de ser tal gênero.

Módulo II:

Esse módulo deve ser feito em duas aulas. Aqui o professor irá passar uma atividade sobre as orações coordenadas impressa em folha A4 para os alunos fazerem o exercício. A atividade terá o gênero carta pessoal, mas essa atividade não girará em torno só do gênero e poderá conter outras questões que não estão ligadas ao gênero. O exercício proposto poderá ser o seguinte:

Atividade de revisão

1. Leia o texto a seguir e responda as perguntas:

A carta

Curitiba, 10 de julho de 1997.

Amigo Rafael:

Como vai? Estou com saudades!

Entrei em férias e gostaria muito que você viesse me visitar:

Assim, poderemos brincar com os jogos novos que ganhei do papai. Também vamos passar um dia no sítio da tia Thais, onde poderemos andar a cavalo e pescar. Imagine que, na última vez que estive lá, pesquei um peixe, que a titia preparou no almoço. As noites são muito agradáveis e ficamos na varanda contando as estrelas do céu. Você vai adorar!

Outra novidade são os filhotinhos da Xula, que nasceram na semana passada. Se quiser, poderá escolher um cachorrinho para cuidar.

Espero sua visita em breve. Vamos nos divertir muito.

Abraços,

Lucas.



Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=i&source=images&->

Produção Final:

Para a produção final dessa sequência didática, foi proposto duas aulas.

O professor irá falar de forma rápida o gênero carta pessoal para seus alunos a fim de revisar sobre esse gênero textual, após a explanação o professor irá fazer um sorteio entre os alunos a fim de cada um poder receber uma carta e quando cada aluno souber para quem irá escrever eles começarão a produzir o gênero textual.

Lembrar que os alunos terão que produzir sozinhos sem ajuda do professor, tendo que usar o que aprenderam nas aulas de acordo com o que o professor explicou e depois ele receberá o texto para correção.

Avaliação:

Avaliação acontecerá somente para a produção final, pois é onde o professor irá corrigir as redações de acordo com o que os alunos aprenderam no decorrer dessa sequência didática. O professor irá levar em conta a estrutura do gênero carta pessoal: vocativo, assinatura, despedida entre outras, e também a adequação do texto as regras gramaticais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi proposto um estudo para aprimorar o ensino aprendizagem dos alunos, usando leitura, interpretação, além do conteúdo de orações coordenadas e o uso de gêneros textuais, ou seja, usa-se de dois conteúdos para a mesma finalidade. No estudo, foi disposto uma estratégia para os professores em sala de aula devido a praticidade dos gêneros.

Com o intuito de aprimorar a educação escolar principalmente quando falamos de leitura e interpretação de textos, é preciso que trabalhos sejam feitos para que os alunos criem a capacidade de discernir sozinhos o que estão à sua frente, não aceitar o que manda fazer, é preciso que o aluno tenha autonomia e para isso nada melhor do que aproximar gramática com gêneros textuais e que os educandos consigam independência através dos gêneros textuais.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, G. M. et al. Gênero textual carta e ensino: considerações sobre a tradição epistolar. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS Feira de Santana**, v. 19, n. 3, p. 189-200, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/2043/pdf>. Acesso em: 26 Jun 2019.

BEZERRA, M. C. de A.; CHAGURI, J. de P. A carta pessoal na formação do cidadão: uma proposta de ensino de língua portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental. In: **OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE**, 2014. (cadernos PDE, v4). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-paranavai_port_artigo_mara_carlucia_de_almeida.pdf. Acesso em: 29 Jun 2019.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SAUTCHUK, I. **Prática da morfossintaxe**: como e por que aprender análise (morfo)sintática. 2. ed. Barueri – SP: Manole, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004

SILVA, F. C. da S. **Técnicas e saberes na arte do bem escrever**. Cantinho das Letras, 2010. Disponível em: <http://letrasmundosaber.blogspot.com/2010/03/carta-pessoal.html>. Acesso em: 29 Jun 2019.

SILVA, J. Q. G. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal**: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos. 2002. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/romulo/UM%20estudo%20sobre%20o%20g%C3%AAnero%20carta%20pessoal%20de%20JANE%20QUINTILIANO.pdf. Acesso em: 29 Jun 2019.

OBJETOS DE CONHECIMENTO E VIVÊNCIAS COTIDIANAS DISCENTES: OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

GOMES, Maiara Kaline Almeida

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: maiarakaline@gmail.com

FERNANDES, Hercília Maria

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: fernandeshercilia@gmail.com

INTRODUÇÃO

O artigo propõe uma discussão acerca dos desafios da aprendizagem significativa no ensino de geografia, durante os anos iniciais. A justificativa para a escolha do tema se dá através da necessidade de estudar como se dá essa relação de objetos de conhecimento e o cotidiano do(a) aluno(a) e de como os(as) professores(as) fazem essa mediação. Dialogando sobre a importância de se trabalhar com as vivências cotidianas discentes, utilizando sempre seus conhecimentos prévios como uma base para estudar os conteúdos que devem ser trabalhados em sala.

Dessa forma, pretende-se por meio deste estudo contribuir para ampliar as discussões sobre as dificuldades docentes em relacionar o cotidiano do(a) aluno(a) com os objetos de conhecimento que os discentes trazem consigo e de como essa relação influencia na aprendizagem dos alunos. Tendo em vista que o ensino de Geografia continua, em grande medida, sendo pautado na memorização de conceitos e de nomes, o que de fato dificulta na aprendizagem do(a) educando(a). Assim, é preciso que o(a) professor(a) tenha clareza do real papel da Geografia, conforme defendido por Castrogiovanni (2000) e Callai (2005).

A forma tradicional como é trabalhada a Geografia na escola não tem muito a

contribuir com a aprendizagem do(a) educando(a), pois trabalha com questões desconexas e acaba isolando-as, ao invés de considerá-las em um contexto geográfico mais complexo que seria o mundo a vida. Destacando a importância de se trabalhar com os saberes prévios do aluno(a), para que possa haver uma correspondência entre o conteúdo ensinado e a realidade discente, Callai (2005) destaca que a aprendizagem deve partir do próprio sujeito, estudando a criança particularmente: a sua vida, família, escola, rua, bairro, cidade, e, assim, ir ampliando o conteúdo que será trabalhado.

Tendo em vista o entendimento expresso, objetiva-se investigar a correspondência entre objetos de estudo às vivências cotidianas discentes, de forma a promover uma aprendizagem significativa dos conteúdos escolares de Geografia nos anos iniciais. Para tal feito, a metodologia se caracteriza pela abordagem qualitativa, com o método de estudo de campo a se desenvolver em uma instituição pública da rede municipal de Cajazeiras-PB. Trata-se de uma pesquisa em andamento, cuja análise dos dados dar-se-á em observância às noções teóricas de “alfabetização geográfica e leitura de mundo” (CALLAI, 2005, 2010; CASTROGIOVANNI, 2000; FREIRE, 1999).

2 O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

Considerando o papel da Geografia na educação básica, torna-se significativo pensar sobre os conteúdos didáticos, os objetivos que envolvem o seu ensino principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Callai (2005), para se possa compreender qual é o papel da Geografia na escola, é necessária a reflexão de todo o seu nível de ensino, sobre seus conteúdos e objetivos. É válido salientar que a leitura de mundo contribui para que os sujeitos integrantes de uma sociedade possam exercer a cidadania de forma autônoma, reflexiva e atuante no meio social. Sendo assim, é importante que se tenha uma definição dos conteúdos que serão trabalhados e clareza do que se pretende com o ensino de Geografia.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, o estudo da Geografia a partir dos anos iniciais é indispensável para se compreender o mundo em que se vive, já que esse componente curricular aborda as ações humanas que são construídas nas sociedades de diversas regiões do planeta. Sendo assim, na etapa da alfabetização, a Geografia se faz indispensável através da leitura de mundo, já que ler o

mundo vai muito além de leituras de mapas. Pode-se entender que a leitura de mundo se estende para além do que é visto na escola, indo ao encontro das vidas cotidianas dos sujeitos. Sendo assim, é papel da Geografia promover a leitura do mundo, do espaço, de forma a compreender “[...] que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades” (CALLAI, 2005, p. 228-229).

Como enfatizado anteriormente, o papel da Geografia na escola é o de ler o espaço, aprendendo a pensar o espaço, compreendendo todas as mudanças ocorridas no lugar em que se vive, por meio das transformações que aconteceram através do tempo, porque assim os sujeitos também conhecem a si mesmos. Desse modo, é preciso que a criança saiba descrever, observar, analisar e registrar. Nesse sentido, pode-se inferir que o ensino tradicional da Geografia não contribui para uma aprendizagem significativa do aluno; tendo em vista que “[...] que trabalha espaços fragmentados, em geral opera com questões desconexas, isolando-as no interior de si mesmas, em vez de considerá-las no contexto de um espaço geográfico complexo, que é o mundo da vida” (CALLAI, 2005, p. 229).

Sendo assim, a postura tradicional do(a) professor(a) como detentor e transmissor de conteúdos, que desenvolve todo o processo educativo baseado em enumerações mecânicas de vegetações, rios, lagos e regiões com um caráter enciclopédico, já não é considerada satisfatória aos problemas atuais. É preciso que o professor(a) compreenda que ensinar não é transferir conhecimentos, mas propiciar aos(às) alunos(as) a possibilidade de construir o próprio conhecimento; pois, segundo reflete Freire (1996, p. 47): “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor [...]”. Assim, o papel do(a) professor(a) não é o de transferir conhecimentos, mas o de ensinar, isto é, de mediar os objetos de saber.

Entre as práticas tradicionais observáveis nas escolas, pode-se mencionar o estudo do meio, partindo do próprio sujeito, que pretende estudar a criança em particular, a sua vida, a sua família, seu bairro, a escola, e, desse modo, ir ampliando em um sentido espacial o que será trabalhado. Para Callai (2005), ao se adotar esse procedimento, são criados Círculos Concêntricos que, na realidade, trazem consigo mais problemas do que soluções, já que o mundo em que se vive é mais complexo e não acolhe os seus indivíduos em círculos que vão se ampliando.

Nesse sentido, entende-se que o problema não é em si o estudo partir do “eu”, mas a fragmentação que existe, isolando cada lugar, como se todos os fenômenos pudessem ser explicados apenas pelo estudo do lugar. Entretanto, para que se possa compreender a dinâmica do mundo, é preciso considerar outros fatores e não restringir a análise a uma única realidade. Sendo assim, como enfatiza Callai (2005, p. 230), “[...] o desafio é compreender o “eu” no mundo, considerando a sua complexidade atual”.

Além disso, para que haja uma ruptura nas práticas tradicionais, além da boa vontade do(a) professor(a), é necessário clareza do que será ensinado, para que possa haver contextualização dos saberes geográficos e dos saberes dos alunos. Partindo das concepções de educação e de geografia do(a) professor(a), é possível se realizar mudanças, pois é o diálogo dos saberes que vão permitir que haja um avanço. Assim, é necessário que o(a) docente tenha um pensamento crítico-reflexivo sobre sua prática pedagógica; como reflete Freire (1996, p. 38):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito.

Conforme refletido acima, pode-se entender que o ato de ensinar vai além de práticas educativas espontâneas, sendo necessária uma preparação por parte docente, que exige uma reflexão acerca do que está sendo feito em sala, do está sendo ensinado. É necessário, assim, um diálogo sobre o que esse(a) professor(a) irá realizar em sala, se a sua prática está se desenvolvendo articulada às vivências discentes.

Sendo assim, é importante que se compreenda que, no ato de brincar, a criança está interagindo com o meio social. Nas brincadeiras, ela reconhece o seu mundo e começa a entender a sua complexidade. De acordo com Callai (2005), a criança vai para a escola e irá aprender a ler as palavras, com o objetivo de compreender mais e melhor o mundo em que a criança está inserida. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), nos anos iniciais, busca-se ampliar as experiências com o espaço e o tempo, a partir das vivências das crianças em jogos e brincadeiras que vivenciaram na educação infantil, a partir do seu aprofundamento e conhecimento de si mesmas e da sua comunidade, considerando os contextos mais próximos da sua vida cotidiana.

Além disso, pretende-se possibilitar que os(as) estudantes construam sua identidade interagindo com o outro, valorizando as suas memórias e marcas do passado vivenciadas em diferentes lugares; e, à medida que se alfabetizam, ampliem a sua compreensão do mundo. Nas palavras de Callai (2010, p. 33):

É preciso conhecer este lugar e, para isso, há que se considerar que cada sujeito vai trabalhar com seu cotidiano; ali ele “conhece tudo”, sabe o que existe e o que falta, como são as pessoas, como estão organizadas as atividades, como é o lugar, enfim. Este é um saber do senso comum, aquele que faz parte da rotina diária de vivência (sabe-se de ver, de ouvir, de contar etc.). Exatamente neste ponto reside o aspecto fundamental deste tipo de trabalho – como trabalhar o lugar, sem considerá-lo o “único”, sem pensar que as explicações estão todas ali e sem cair no risco de isolá-lo no espaço e no tempo.

Sendo assim, os aspectos da vida cotidiana dos(as) alunos(as) devem ser considerados, e a escola possui um papel fundamental nesse processo. Para que os(as) educandos(as) consigam ter uma aprendizagem significativa, necessitam de uma educação que lhes permita desenvolver um senso crítico. Para tanto, é necessário que a escola promova inter-relações e que seus(suas) professores(as) sejam mediadores desse processo, que possibilitem aos(às) alunos(as) ampliarem as suas visões do mundo.

Desse modo, ao passo em que a criança vai se desenvolvendo, vai ampliando o espaço no qual ela está inserida, vai problematizando-o. A sua capacidade de percepção faz com que a criança se torne mais curiosa, para compreender o que acontece no meio em que está inserida; como observado por Freire (1996 p. 88): “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”.

Assim, entende-se que a aprendizagem da criança é um fenômeno complexo e amplo, sendo importante a reflexão de como ela aprende, que se relaciona às suas próprias vivências, pelo lugar em que vive, pela sua comunidade. Para fazer uma leitura de espaço, a criança começará por onde ela já conhece. Nesse sentido, é importante que o(a) docente saiba aproveitar as experiências que os(as) alunos(as) trazem. Nas palavras de Freire (1996, p. 30):

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes.

Portanto, como mencionado acima, se os(as) alunos(as) vivem nessas situações ou moram em áreas de riscos, é pertinente começar a fazer essas leituras, direcionando a sua curiosidade para os problemas dos lugares de moradia. Não é preciso que o(a) professor(a) se limite, porém, a falar sobre as questões sociais. Esses assuntos do cotidiano irão direcionar o caminho para que possam ser investigadas, analisadas, debatidas e estudadas as questões que são referentes à Geografia, tais como conceitos de rios, riachos, poluição, riscos ambientais, desmatamentos.

Desse modo, é a partir desses conceitos que a Geografia vai trabalhar com os seus próprios conceitos. Nos estudos de Callai (2010), a autora considera que o cotidiano por ser “[...] o dia a dia da vida de cada um de nós, ele deve ser considerado na perspectiva de compreender o que acontece ao nosso redor tendo a possibilidade de fazer a abstração e conseguir, assim, entender o mundo e o lugar onde se vive”. Assim sendo, é necessário instigar a criança a compreender o espaço que ela habita, de modo a entender o mundo, a realidade em que está inserida. Entretanto, a ação educativa do(a) professor(a) não deve se limitar à compreensão apenas do lugar onde se vive.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), as crianças, nos Anos Iniciais, necessitam serem desafiadas a reconhecer e comparar as diferentes realidades dos diversos lugares, comparando as suas semelhanças e diferenças sócio espaciais, observando a ausência ou presenças de equipamentos públicos e de serviços públicos. Nesse sentido, Callai (2005, p. 243) acena que:

[...] torna-se interessante investigar qual é a identidade desses lugares, a partir dos interesses das pessoas que ali vivem. Reconhecer os valores, as crenças, as tradições e investigar os significados que têm para as pessoas que vivem ali. A cultura, que dá esse conjunto de características às pessoas e aos povos, se expressa no espaço por meio de marcas que configuram as paisagens.

Dessa forma, é importante para a formação da criança que haja o estudo desses lugares, já que cada lugar é diferente, e suas especificidades são criadas a partir das convivências diárias dos homens que nele habitam. Assim, para os(as) alunos(as) possarem de forma crítica o espaço, necessitam fazer a leitura do espaço concreto e da sua representação cartográfica. Nesse sentido, os(as) educandos que conseguem desenhar um mapa, por exemplo, terão mais facilidade para conseguir fazer a sua leitura; pois, conforme argumenta Callai (2005, p. 244):

Desenhar trajetos, percursos, plantas da sala de aula, da casa, do pátio da escola pode ser o início do trabalho do aluno com as formas de representação do espaço. São atividades que, de um modo geral, as crianças dos anos iniciais da escolarização realizam, mas nunca é demais lembrar que o interessante é que as façam apoiadas nos dados concretos e reais e não imaginando/fantasiando. Quer dizer, tentar representar o que existe de fato.

É importante, assim, que as crianças façam essas representações, mas que se utilizem de dados reais para realizar a atividade. Desse modo, por mais simples que seja a confecção de um mapa, é preciso que haja a princípio uma observação, e somente após esse procedimento é que a criança fará uma atividade de representação. Para Callai (2005), quando a criança faz um desenho de algo que já conhece ou que lhe seja familiar, ela vai fazendo escolhas, e, por consequência, vai tornando mais rigorosa sua observação. Ao observar o espaço, ela pode se dar conta de aspectos antes não percebidos, podendo levantar críticas ou até mesmo encontrar soluções para problemas anteriormente não identificados.

Dessa forma, a atividade de representação de um lugar não é algo simples. É uma atividade que envolve diversos aspectos, considerando que a “[...] capacidade de o aluno fazer a representação de um determinado espaço significa muito mais do que estar aprendendo geografia”. O ato de representar pode se converter, assim, em um “[...] exercício que permitirá a construção do seu conhecimento para além da realidade que está sendo representada, e estimula o desenvolvimento da criatividade, o que, de resto, lhe é significativo para a própria vida e não apenas para aprender, simplesmente” (CALLAI, 2005, p. 244).

Nesse sentido, é importante que o(a) professor(a) propicie aos(as) alunos(as) atividades de desenhar mapas de lugares que a criança já conheça, lhe instigando a representar o lugar em que vive. O(a) docente poderá pedir que a criança faça seu trajeto de

casa até a escola, trabalhando a partir da sua realidade, o que lhe ajudará a compreender o conhecimento mediado pelo(a) docente. É necessário fazer essa ligação do que é trabalhado em sala e das vivências do(a) aluno(a) fora da escola, trabalhando as suas especificidades. Desse modo, de acordo com Callai (2011, p. 129):

A geografia escolar se constitui como um componente do currículo, e, seu ensino, se caracteriza pela possibilidade de que os estudantes percebam a singularidade de suas vidas e, reconheçam a sua identidade e o seu pertencimento em um mundo que a homogeneidade apresentada pelos processos de globalização trata de tornar tudo igual.

Dessa forma, entende-se a Geografia como uma área de conhecimento que encaminha os(as) alunos(as) para a compreensão do mundo, de modo a se entender como sujeito que faz parte desse mundo, analisando o que acontece ao seu redor, os fenômenos sociais, entendendo a singularidade de cada um enquanto sujeito, e buscando entendimento sobre sua identidade. Além de trabalhar nessa perspectiva, promove a reflexão de aspectos singulares da vida discente, pois, segundo defende Callai (2011), é indispensável reconhecer o lugar no qual a escola está situada, as pessoas que vivem naquele lugar, como se dá a sua organização, sendo assim propiciando uma especificação dos estudantes que a frequentam.

3 A PREDOMINÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO E OS DESAFIOS DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Partindo da necessidade de compreender as necessidades dos alunos e da escola, é importante ter consciência que o conhecimento que é trabalhado em Geografia é algo amplo, sendo relevante uma seleção prévia dos conteúdos que serão trabalhados em sala. Nesse sentido, Callai (2011) concebe o livro didático “[...] como o disponibilizador/transmissor das informações geográficas necessárias para a escola e para a formação dos jovens”. O livro didático é um recurso bastante utilizado, pois nele estão disponibilizados os objetos de conhecimento que devem ser estudados em Geografia. Porém, é necessário que o(a) professor(a) saiba utilizá-lo, para realizar a mediação dos conhecimentos com os alunos.

Sendo assim, é preciso ter consciência de que nos livros didáticos vários elementos estão disponíveis para serem estudados. Contudo, existe um desafio para o(a) docente que é o de transformar esses elementos em informações e a partir daí construir uma base para a formação do conhecimento que será mediado. Para que esse procedimento seja possível, Callai (2011, p. 133) adverte que:

[...] é fundamental problematizar e contextualizar o conteúdo a ser trabalhado. Entram em ação as competências abertas que exigem a reflexão a interligação das informações e as explicações de sua origem de seu contexto e da mesma forma os motivos que levam a este tipo de interpretação.

Desse modo, para que haja uma aprendizagem significativa por parte dos(as) alunos(as), é necessário que o(a) professor(a) tenha domínio de conteúdo, que consiga articular bem esses conhecimentos que trazem o livro didático, adaptando o que será trabalhando de acordo com o contexto em que está inserido. O processo de ensinar exige reflexão e articulação dos conhecimentos a serem ensinados. Para Callai (2011 p. 134), “[...] é importante ter claro que um texto didático está produzido e se apresenta pronto e acabado, nesse sentido cabe ao professor fazer os questionamentos que permitam reconhecer a instabilidade e superação do conhecimento”.

Nesse sentido, por mais que o livro didático seja a base para começar a estudar os conhecimentos curriculares, apenas utilizá-lo para apresentar os temas que serão estudados em sala, sem uma clara consciência de como tratá-lo, não irá contribuir para a aprendizagem significativa do(a) aluno(a). É preciso que o(a) docente saiba articular essas informações e que esteja sempre buscando a mediação do que está no livro aos saberes e às aprendizagens que os(as) alunos(as) carregam consigo. Assim, é importante que o(a) professor(a) não se concentre em apenas “decorar” o que está no livro didático, pois, conforme reflete Freire (1996, p. 33): “O educador que, ensinando geografia, ‘castra’ a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se”.

Desse modo, é imprescindível que haja inquietação perante os conteúdos anunciados nos livros, abrindo caminho para ir além desses registros. Assim sendo, um dos desafios dos(as) professores dos Anos Iniciais é conseguir articular as informações contidas nos livros didáticos de forma interdisciplinar, buscando inserir nas aulas a articula-

ção com outras áreas de conhecimento. É indispensável haver uma interdisciplinaridade não só com outras áreas do conhecimento (Português, História, Artes etc.), mas também é preciso que sejam considerados outros aspectos para a formação discente, como exercer sua autonomia e criticidade, pois, conforme argumentam Silva e Leão (2017, p. 253):

O ensino de Geografia na Educação Básica pode ter como pressuposto a promoção de uma educação voltada para a formação de sujeitos autônomos, conscientes, críticos e reflexivos sobre o real. Para isto, é oportuno que os educandos tenham acesso aos conceitos, procedimentos e linguagem própria do conhecimento geográfico.

Dessa forma, entende-se que o ensino de Geografia engloba muito além do que conceitos geográficos. Ele prepara o(a) aluno(a) para atuar em sociedade, promovendo uma educação que contempla os diversos aspectos da formação humana, incluindo a vida social. De acordo com Silva e Leão (2017), a geografia escolar está centrada em promover a criticidade dos sujeitos, despertando as suas consciências para a participação ativa nos lugares de vivência, colaborando, dessa maneira, para o exercício pleno da cidadania. Sendo assim, é importante compreender que as crianças são coprodutoras de espaços e tempos sociais. Desse modo, é necessário pensar no espaço vivido por elas, especialmente nas aulas de Geografia. A esse respeito, Silva e Leão (2017, p. 256) enfatizam que:

A capacidade de ‘pensar o espaço’ a partir da leitura que dele se faz se torna preponderante ao ensino crítico que verse para a cidadania, no entendimento e enfrentamento dos problemas e questões postas à vida individual das pessoas e enquanto pertencentes a uma coletividade.

A leitura do espaço, nesse sentido, é indispensável para realizar um ensino crítico. É a partir do estudo do lugar, considerando a realidade em que o(a) aluno(a) está inserido(a), partindo de seu cotidiano e das suas vivências, que vai-se configurando o espaço, isto é, que começa-se a dar forma ao lugar. Acerca dessa relação, a BNCC (BRASIL, 2017 p. 368) elenca que: “A ênfase nos lugares de vivência, dada no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais”. Nesse sentido, estudar a Geografia partindo dos lugares do cotidiano do(a) educando(a)

propicia o desenvolvimento de habilidades que são necessárias para compreender as dinâmicas sociais e as interferências humanas em seus lugares de vivência. Ainda com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 368):

De maneira geral, na abordagem dos objetos de conhecimento, é necessário garantir o estabelecimento de relações entre conceitos e fatos que possibilitem o conhecimento da dinâmica do meio físico, social, econômico e político. Dessa forma, deve-se garantir aos alunos a compreensão das características naturais e culturais nas diferentes sociedades e lugares do seu entorno, incluindo a noção espaço-tempo.

Assim, é indispensável que os(as) alunos(as) saibam diferenciar os lugares em que vivem e compreendam diversos aspectos relativos às paisagens. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), os(as) educando(as) necessitam compreender a inter-relação das paisagens como o campo e a cidade, o urbano e o rural, no que diz respeito aos aspectos, políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos. Levando em consideração esses aspectos, compreende-se que o ensino de Geografia concentra-se em preparar o(a) aluno(a) para pensar o meio em que está inserido, de forma reflexiva e crítica, problematizando e explicando as mudanças ocorridas no espaço, e não apenas observando a paisagem tal qual ela se encontra, mas, sobretudo, buscando compreender como essas mudanças estão relacionadas à complexidade de fatores políticos, econômicos, culturais e sociais etc.

Nesse sentido, segundo explicita Callai (2011), com intuito de desenvolver uma aprendizagem significativa para os(as) alunos(as) e promover uma articulação com os conteúdos e estratégias diversas, é adequado considerar os tipos de conteúdos que serão trabalhados. Esses conteúdos podem ser classificados em factuais, procedimentais, atitudinais e conceituais.

Os conteúdos factuais “[...] são aqueles de fatos singulares, que abordam fenômenos concretos. São os dados que disponibilizados podem ter usos variados” (CALLAI, 2011, p. 136). O uso desses dados pode se dar através da memorização, pois, ao repeti-los, o(a) educando(a) estará criando associações que lhe auxiliarão para preservar o que foi aprendido. Senso assim, os conteúdos factuais, no caso da Geografia, são as “[...] informações sobre aspectos físicos da natureza, da organização do espaço, de população, de desenvolvimento econômico social, de classificação regional, de hierarquias urbanas e de países, por exemplo (CALLAI, 2011, p. 136).

Dessa maneira, é importante que o(a) professor(a) saiba distinguir cada um desses conteúdos, e que saiba trabalhá-los de forma a proporcionar uma aprendizagem significativa e efetiva para os(as) alunos(as). Assim, conforme entendimento de Callai (2011), percebe-se que as informações que devem ser estudadas na área de conhecimento de Geografia não devem se limitar apenas ao livro didático, podendo ser encontradas e trabalhadas a partir de notícias, fotografias, vídeos, mapas etc.

Os conteúdos procedimentais visam, conforme Callai (2011), construir a capacidade de fazer e saber fazer. Referem-se aos passos que o(a) aluno(a) precisa percorrer, a fim de ter acesso a determinadas informações, em que vai fazer articulações, confrontar ideias e reorganizar a sua aprendizagem; elevando, dessa maneira, o conhecimento que foi aprendido para outro nível, com maior complexidade. Os conteúdos atitudinais, por sua vez, são aqueles que trabalham os valores, atitudes e comportamentos. Estão relacionados às relações entre os diversos grupos e indivíduos da escola, envolvendo, assim, aspectos culturais, efetivos e emocionais, entre outros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo concebendo a existência de avanços relativos ao ensino de Geografia, considera-se que o ensino tradicionalista ainda se configura nas escolas de ensino fundamental. De acordo com Castriogiovanni (2000), os(as) professores(as) ainda apresentam dificuldades em face de um ensino de Geografia contextualizado às vivências dos(as) alunos(as) nos anos iniciais. Assim sendo, um dos desafios docentes para promoção de uma aprendizagem significativa dos conteúdos escolares condiz à associação dos objetos de conhecimento às vivências cotidianas discentes.

Tendo em vista a aprendizagem significativa dos objetos de conhecimento geográficos, considera-se que é imprescindível clareza docente dos aspectos pedagógicos que envolvem essa área de conhecimento. Nesse sentido, infere-se que ainda são incipientes, nas aulas de Geografia, debates e problematizações acerca da temática que está sendo trabalhada. Nesse sentido, é importante que os(as) professores(as) saibam articular os objetos de conhecimento aos contextos em que estão inseridos os(as) alunos(as), para que possam, a partir de uma realidade socialmente concreta, trabalhar de formar interdisciplinar as vivências cotidianas, de modo a construir uma aprendizagem efetiva.

Dessa maneira, resalta-se a importância de se trabalhar com a alfabetização geográfica, desde os anos iniciais da escolarização. Aprender a ler e a representar o mundo em que se vive é um dos pressupostos indispensáveis a uma aprendizagem geográfica significativa, pois requer observar, representar, pensar, compreender e explicar o espaço em suas múltiplas dimensões, de forma a pensá-lo e compreendê-lo geograficamente; conforme evidenciam os estudos de Callai (2005; 2010; 2011; 2019) e Castrogiovanni (2000), bem como as orientações conceituais e pedagógicas propostas na BNCC (BRASIL, 2017).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 dez. 2019.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, mai./ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2019.

CALLAI, Helena Copetti. **Escola cotidiano e lugar**. Coordenação, Marísia Margarida Santiago Buitoni. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino, v. 22, p. 25-42. 2010.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia escolar: e os conteúdos da Geografia. **Anekumene**, n.1, p.2839. 2011.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Ensino de geografia**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

SILVA, Samara Mirelly da; LEÃO, Vicente de Paula. A leitura do mundo e o ensino de geografia: a docência em foco. **Geografar**. Curitiba, v. 12, n.2, p 251-267, jun. a dez/2017.

PEDAGOGIA HOSPITALAR: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA AS CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

GONÇALVES, Josefa Moreira

Universidade Federal de Campina Grande, Ipaumirim, CE, Brasil.

E-mail: josefamgenem@gmail.com

FÉLIX, Beatriz Dias

Universidade Federal de Campina Grande, Triunfo, PB, Brasil.

E-mail: beatrizfelix885@gmail.com

BEZERRA, Daniele Vieira

Universidade Federal de Campina Grande, Triunfo, PB, Brasil.

E-mail: danny.al.tf@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Pedagogia Hospitalar desde muito tempo vem sendo debatida e apesar de ter sido regulamentada oficialmente na década de 90, não se pode dizer ao certo uma data específica que determine o seu surgimento. Ao longo dos anos essa prática vem se aperfeiçoando de acordo com as dificuldades enfrentadas pelas crianças hospitalizadas, buscando preencher a necessidade educacional dos enfermos que estão afastados do ambiente escolar. Desse modo, fica evidente que a Pedagogia Hospitalar auxilia as crianças enfermas na sua reintegração escolar.

Para Freitas, Caldas e Araújo (2007, p. 51) “[...] a Pedagogia Hospitalar surgiu como uma oportunidade inovadora de (re) integração do escolar hospitalizado ao ambiente escolar, desta forma ela tanto pode integrá-lo como reintegrá-lo a tal ambiente quantas vezes fizer necessário e de acordo com a patologia apresentada”.

De acordo com os autores, a Pedagogia Hospitalar oferece aos hospitalizados dentro do possível uma vida mais natural no estado em que se encontra, restabelecendo sua volta ao meio em que se vive, propondo a eles um pensamento mais positivo diante sua patologia.

Para Freitas, Caldas e Araújo (2007, p. 51) “tratando apenas da doença os profissionais não viam o lado humano e social dos pacientes, assumiam uma conduta distante e sem qualquer aproximação afetiva, o que não contribuía para a recuperação dos enfermos”.

Diante disso, tendo em vista que os profissionais da saúde se dirigem ao paciente apenas com uma linguagem técnica, sem que crie nenhum vínculo com o enfermo, não lhe oferecendo afetividade, o pedagogo vem para mudar esse quadro, levando aos internos uma visão mais humanística e afeto no qual ajudará na sua recuperação.

Percebendo a importância da pedagogia hospitalar mediante as suas contribuições para o bem-estar das crianças e dos adolescentes hospitalizados e que são afastados da sua realidade, buscou-se mostrar nesse trabalho o quanto é necessário a atuação de um pedagogo dentro dos hospitais.

O primeiro tópico aborda sobre os direitos das crianças e adolescentes hospitalizados e apresenta uma breve reflexão a respeito da importância das classes hospitalares como apoio educacional-pedagógico.

O segundo tópico ressalta o papel do profissional da educação dentro dos hospitais, como suas ações contribuem para a recuperação das crianças enfermas, ressaltando também a oportunidade oferecida a essas crianças para que continuem tendo um atendimento educacional mesmo estando afastadas da escola, e assim não se prejudiquem quando retornarem ao ambiente escolar.

Na sequência, o terceiro tópico discorre sobre a importância da relação do pedagogo hospitalar com a família do paciente, assim como, o suporte que ele deve oferecer a família mediante a situação em que se encontram e ajudá-las com as dificuldades enfrentadas. Por fim, trazemos as considerações acerca do espaço hospitalar e da importância do trabalho humanizador.

2 PEDAGOGIA HOSPITALAR COMO DIREITO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

A pedagogia hospitalar pode parecer novidade para muitos, porém já é uma prática conhecida pelos profissionais e alunos das áreas de pedagogia, pediatria, enfermagem, entre outras, como um recurso de aprendizagem. A Pedagogia Hospitalar colabora com a saúde dos pacientes, pois atua diretamente na humanização de crianças e adolescentes hospitalizados.

Segundo Barbosa, Batista e Batista (2017), além de se comprometer com a educação, esta área da Pedagogia se preocupa também com o bem-estar mental dos enfermos, compreendendo também suas problemáticas e assertivas.

Com o intuito de proporcionar uma experiência menos traumática que muitas vezes o ambiente hospitalar produz, os profissionais e estudantes de Pedagogia se unem aos profissionais da saúde para oportunizar vivências relacionadas ao ensino, a aprendizagem e a humanização. Muitas vezes essa equipe pode contar também com o apoio de psicólogos.

Essa necessidade tornou-se mais recorrente a partir da segunda guerra mundial, que resultou em várias consequências negativas para a saúde dos indivíduos, impossibilitando-os de progredirem com uma educação de qualidade. Com isso, se fez necessário proporcionar aprendizagem para as crianças que seguiam enfermas. No Brasil essa prática tornou-se lei, como afirma as autoras Barbosa, Batista e Batista (2017, p. 38):

[...] Sua regulamentação oficial aconteceu nas décadas de 90 com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, onde no artigo 9 versa que os mesmos tem direito aos programas de educação para saúde, bem como, a efetivação da Resolução nº 41 de 13/1995 que discorre sobre os direitos das crianças e dos adolescentes em condição de hospitalização temporária ou permanente.

Esta regulamentação oportunizou maior confiança para que os educadores pudessem seguir com o trabalho de socialização, alfabetização e humanização das crianças que permaneciam internadas. Esse atendimento especializado torna-se cada vez mais necessário, já que, em alguns casos, algumas crianças permanecem hospitalizadas durante várias semanas, exigindo dos profissionais um olhar mais atento quanto ao progresso da aprendizagem.

Outra conquista importante para os profissionais e familiares que lutam pela qualidade e eficácia da educação dentro dos hospitais foi o reconhecimento das Classes Hospitalares como apoio fundamental para alcançar os objetivos almejados pelos pedagogos, como afirma Antonio Rodrigues Sobrinho Filho e Amaral (2017, p. 262):

Em 1994, com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), a Classe Hospitalar passa a ser legalmente reconhecida como uma modalidade de atendimento educacional-pedagógico no hospital. As Classes Hospitalares têm por objetivo favorecer a continuidade dos estudos, desenvolvendo atividades educativas que contribuam na formação da criança ou adolescente em idade escolar.

O apoio pedagógico proporcionado pelas Classes Hospitalares é essencial para a construção de novos saberes e aprimoramento dos saberes que as crianças já possuem. Além de dar continuidade aos estudos, a criança hospitalizada necessita manter um vínculo com a escola, mesmo que não possa comparecer fisicamente a instituição, é importante que ela não se sinta desligada do convívio com a comunidade.

Tendo em vista que a realidade dessas crianças não permite convívio integral com o meio social em que estavam habituadas, ou seja, com os seus professores, colegas e o ambiente escolar em si, pode-se pensar a Pedagogia Hospitalar como uma oportunidade

de transformação, possibilitando um retorno ao ensino e trazendo bem estar, já que um dos objetivos da Pedagogia Hospitalar é tornar mais tolerável o período de internação, utilizando algumas atividades, como a pintura, as brincadeiras, a leitura e a aprendizagem em geral.

3 O PAPEL DO PEDAGOGO HOSPITALAR MEDIANTE AS NECESSIDADES DAS CRIANÇAS

Em meio aos diversos espaços de atuação do profissional da educação graduado em pedagogia, pode-se destacar o pedagogo hospitalar, no qual desenvolve um trabalho de extrema importância, proporcionando as crianças hospitalizadas ao longo período, dá continuidade à educação durante sua estadia no hospital.

O trabalho desenvolvido por este profissional dentro do espaço hospitalar como em qualquer outro, funciona como uma ponte de mediação de conhecimento para o aluno, propiciando para as crianças enfermas a oportunidade de uma nova visão sobre o atual contexto em que se encontram, estimulando-as para uma melhor recuperação e suprindo as necessidades educacionais, preparando-as para voltar a frequentar o ambiente escolar familiarizados com os conteúdos abordados em sala durante sua ausência.

Através da sua colaboração, esse profissional tem a chance de minimizar o sofrimento dessas crianças, levando até elas atividades que possam distraí-las, fazendo com que não se sintam impotente por se encontrarem fragilizadas em um leito hospitalar, sem que as prive de tentar levar uma vida o mais normal possível apoiando o paciente no momento delicado que se encontra.

Para que o profissional da educação possa atuar nesse ambiente, ele conta com a ajuda de toda a equipe de funcionários que fazem parte da recuperação das crianças, além do que, para que esse pedagogo coloque em prática suas propostas de atividades é necessário que ele atenda as normas estabelecidas no local, utilizando de certas providências no qual respeitem a patologia do paciente sem causar nenhum dano ao estado de enfermidade da criança. A esse respeito:

A pedagogia hospitalar pode ser implantada através de algumas modalidades dentro dos hospitais que aderem a essa causa, essas modalidades direcionam o pedagogo a tomar certas precauções dentro do ambiente hospitalar, pois sabemos, que muitas patologias podem ser contágio-

sas e podem agravar o estado de saúde dos educandos hospitalizados. (FREITAS; CALDAS; ARAÚJO, 2017, p. 5253).

Dessa maneira, o autor afirma que, a pedagogia hospitalar ao ser implementada deve seguir alguns padrões para que o pedagogo possa alcançar o seu propósito, tomando certos cuidados com o estado em que o paciente se encontra e com algumas doenças que pode ocorrer contágio.

A organização das atividades realizadas por esse profissional da educação no ambiente hospitalar vai depender da enfermidade de cada criança, algumas atividades podem ser realizadas em conjunto dependendo das patologias, tem também as que são realizadas no isolamento em que o pedagogo necessita de roupas adequadas e toda uma série de cuidados para evitar contaminação ou contágio.

Considerando-se que a pedagogia hospitalar, mesmo sendo um direito da criança e do adolescente, garantido por lei, muitos lugares ainda não atendem a esse critério, na maioria das vezes, por não terem espaço adequado para a realização dessas atividades e nem materiais apropriados, assim como, profissionais competentes que atendam às necessidades dessas pessoas que se encontra debilitadas e necessitam de cuidado e atenção especial.

Não esquecendo também que, a falta de conhecimento sobre o direito dos pacientes em ser atendido por um pedagogo durante sua estadia no hospital, dificulta o trabalho desenvolvido por esse profissional, acarretando nos enfermos um atraso no processo de ensino aprendizagem, por se encontrarem muito tempo afastado do ambiente escolar.

Diante disso, fica evidente a importância da ação de um profissional da educação nos ambientes hospitalares, no qual garanta aos enfermos uma oportunidade de dar continuidade a escolarização e ter outra concepção de vida durante sua internação, contribuindo no seu processo de recuperação.

4 RELAÇÃO ENTRE O PEDAGOGO HOSPITALAR E A FAMÍLIA DO ENFERMO

O pedagogo hospitalar durante sua atuação no leito de hospital deve estar apto

não apenas em lidar com o enfermo, mas também em dar atenção e oferecer apoio emocional aos familiares que ali estão em situação de preocupação, oferecendo-lhes confiança em um momento tão delicado e doloroso para todos.

A criança quando hospitalizada, requer todo o apoio que possível, principalmente dos familiares que lhes passam segurança, contando com isso, o profissional da educação deve trabalhar em conjunto com a família, levando ao enfermo a oportunidade de reagir a situação que se encontra no qual favorece no seu processo de recuperação.

Para garantir a criança enferma uma maior desenvoltura no desenvolvimento do seu ensino-aprendizagem, o pedagogo deve desenvolver as atividades juntamente com os familiares que ali estão proporcionando a criança uma melhor reintegração na sua volta as aulas, sabendo que a família é a base e proporciona a reintegração da criança em meio à sociedade após sua saída do hospital.

Além de o pedagogo hospitalar ter a tarefa de levar às crianças hospitalizadas a continuação da educação escolar, cabe a ele também como agente social, orientar os familiares dos educandos hospitalizados a procurar ajuda quando necessário, em se tratando da patologia da criança, assim como, informações sobre o tratamento indicado ao paciente para que possa tirar suas dúvidas a respeito. Segundo Silva e Farago (2014, p. 176):

[...] o pedagogo como agente social, poderá também orientar os familiares do escolar hospitalizado a, por exemplo, buscar assistência junto ao Serviço Social do hospital, caso venha a ter alguma dificuldade, por estar afastado de suas atividades profissionais, já que está como acompanhante do menor hospitalizado ou por ainda não ter feito o registro de nascimento, no caso de recém-nascidos internados.

De acordo com as autoras, esse profissional da educação, mediante ao seu trabalho desenvolvido no hospital, tem função bem mais que só levar atividades para que as crianças possam desenvolver, cabe a ele, dar suporte aos familiares, orientando-os a procurar por ajuda quando estiverem necessitando, assim como a resolver certos problemas que poderão aparecer durante o tempo que passar no hospital.

Portanto, o pedagogo hospitalar tem uma responsabilidade bem maior do que se pensa, nesse meio, ele é essencial, tanto para a recuperação da criança e auxilia os

familiares que estão com o emocional abalado e necessitam de orientação, proporcionando-lhes conforto e segurança.

5 BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DO ESPAÇO HOSPITALAR E DA HUMANIZAÇÃO

O hospital é espaço que recebe pessoas todos os dias e por diferentes razões, é comum ir ao hospital receber cuidado para si mesmo ou ser companhia no cuidado do outro. Fato é que estar no hospital é algo que, dependendo da gravidade do estado em que o paciente se encontra, pode inquietá-lo bastante, observar pessoas vestidas de branco naquele espaço, aguardar resultados de exames ou esperar o dia da alta hospitalar são circunstâncias que permitem que a ansiedade tome conta do paciente.

Nesta direção, fazer parte da área da saúde ou educação enquanto profissional ou estudante é ter a possibilidade de tornar aquele espaço mais humano a partir do atendimento com o outro. Na graduação dessas áreas citadas anteriormente é comum existir projetos que oportunizam ao aluno o conhecer da realidade, do trabalho, do cuidado e da correria no hospital.

Segundo Verdi (2014, p. 162) “Escutar histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter todo um caminho de descobertas e de compreensão do mundo, absolutamente infinito”. Assim sendo, o pedagogo hospitalar é o profissional mais habilitado para promover encontros do paciente com o livro, com a imaginação, com o aprender, haja vista a quebra que existe quando o paciente se encontra impossibilitado de dar continuidade a sua rotina por estar acometido por um problema na sua saúde que o impede de realizar as atividades do seu cotidiano.

A hospitalização pode tornar-se uma experiência aterrorizante para a criança por causa da constante exploração de seu corpo, pela realização de inúmeros procedimentos, pela submissão a restrições e pela forma como a equipe hospitalar maneja essa experiência. A maioria das crianças não são preparadas para a realização de exames, não recebem explicações sobre eles, havendo apenas instruções de como agir durante sua execução. Como consequência desse despreparo sentem medo do desconhecido, que resulta numa exacerbação de fantasias que através de seu pensa-

mento mágico e simbolismo permitem-na acreditar que suas ideias e pensamentos são reais. (AMORIN; FERRO, 2007)

Nesse sentido, imaginemos caro leitor, que em um hospital há uma criança hospitalizada, e por algum motivo, se encontra sem um acompanhante que ela conviva em sua casa ou que seja da sua família. Ela está com uma pessoa aleatória e não têm ninguém exterior ao hospital indo até ela fazer visitas. Esse imaginar nos possibilita sentir um pouco do que é estar sozinho, sozinho porque todas as visitas posteriores a estes exemplos são feitas a partir de uma intencionalidade, seja para servir a alimentação, trocar o soro, dar satisfações sobre o estado atual de saúde.

Enfim, o paciente não se encontra em sua rotina normal, está impossibilitado de ir à escola se este for estudante, ou seja, interação com ele, de modo que, aquele espaço seja menos inquietante não está havendo. Partindo disso, ter de maneira complementar o trabalho do pedagogo hospitalar neste espaço é permitir que aquele espaço seja mais harmônico, de interação, aprendizado e mais humano. Segundo Matos (2009, p. 16):

A Pedagogia Hospitalar, destarte, com o devido respaldo científico, vem se constituir na exata e necessária resposta: vem contribuir, no âmbito da Ciência do Conhecimento, para uma inovadora forma de enfrentar os problemas clínicos, com elevado nível de discernimento. Trata-se, justamente, do desenvolvimento de ações educativas, em natural sintonia com as demais áreas, num trabalho integrado, de sentido complementar, coerente e cooperativo, numa fecunda aproximação de benefício do enfermo, em situação de fragilidade ocasionada pela doença.

O trabalho educativo presente na educação hospitalar é fundamental, uma vez que, oportuniza ao enfermo continuar em paridade com o conhecimento, participando de práticas educativas, brincando e sendo educado, demonstrando suas habilidades nas atividades e convivendo com pessoas humanizadas. Não é falácia acreditar que o trabalho desenvolvido é humanizado. Compreendendo que o trabalho humanizador deve estar presente em todas as esferas do trabalho, principalmente se tratando do hospital em que fragilidades internas do paciente se afloram a partir do momento que uma simples pergunta como “o que você está sentindo?” é feita.

6 METODOLOGIA

O trabalho foi concretizado a partir da abordagem qualitativa, e tem os objetivos de compreender as funções que um profissional pedagogo exerce no ambiente hospitalar, identificar os direitos das crianças e adolescentes hospitalizados e apresentar algumas necessidades que as crianças possuem no que se refere ao âmbito hospitalar ao destacar a importância da relação do pedagogo com a família do interno, como finalidades do estudo e da pesquisa bibliográfica que se baseou em estudos de autores, como por exemplo: Antônio Rodrigues Sobrinho Filho; Maria Gerlaine Belchior Amaral (2017), Priscila Alves de Freitas; Sandra Fernandes Pereira Caldas; Francisco Roberto Diniz Araújo (2017) e Roberta da Silva; Alessandra Corrêa Farago, e de outros que também tiveram seus estudos pautados na temática durante o processo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das informações contidas neste trabalho e de muitas outras experiências práticas e teóricas, torna-se evidente a importância da Pedagogia Hospitalar na socialização e até mesmo na recuperação das crianças e adolescentes hospitalizados, avaliado que os enfermos possuem maiores índices de recuperação física quando estão alegres e motivados.

Desta forma, compreende-se que o trabalho dos pedagogos dentro dos hospitais é ainda mais árduo já que, o relacionamento com crianças fragilizadas, fisicamente e emocionalmente, requer mais cautela, responsabilidade e disposição. Acredita-se também, que as ações realizadas dentro do ambiente hospitalar exige o comprometimento de toda a equipe médica e dos responsáveis pelo pacientes, pois a criança precisa estar bem o suficiente para realizar as atividades pedagógicas, assim como necessitam sentir o apoio de quem o acompanha diariamente.

Conclui-se que a educação pode tornar-se uma aliada para a saúde, desde que seja tratada com seriedade e dedicação. Sendo assim, é importante que a comunidade tenha consciência da necessidade destas práticas pedagógicas e assim, possa também colaborar com o trabalho dos profissionais.

REFERÊNCIAS

AMORIN, V. C. de O; FERRO, F. de O. As Emoções Emergentes na Hospitalização Infantil. **Revista Eletrônica de Psicologia**, Ano I Número 1. Alagoas, Jul. 2007. Disponível em:

<http://www.pesquisapsicologica.pro.br/pub01/fabricya.htm>. Acesso em: 04 de

Outubro de 2010.

ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz; CALDAS, Iandra Fernandes Pereira; FREITAS, Priscilla Alves de. Pedagogia Hospitalar: os desafios do pedagogo no ambiente não escolar. In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; BATISTA, Maria Thaís de Oliveira; LIMA, Alana Kelly Maia Macedo Nobre de (orgs). **Pedagogia hospitalar: múltiplos olhares e práticas** – Fortaleza: Imprece, 2017.

BARBOSA, Rita de Cássia de Sousa; BATISTA, Kaliane Kelly; BATISTA, Maria Thaís de Oliveira. Pedagogia Hospitalar: um novo olhar sobre as práticas do pedagogo e suas contribuições para as transformações sociais. In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; BATISTA, Maria Thaís de Oliveira; LIMA, Alana Kelly Maia Macedo Nobre de (orgs). **Pedagogia hospitalar: múltiplos olhares e práticas** – Fortaleza: Imprece, 2017.

FARAGO, Alessandra Corrêa; SILVA, Roberta da. Pedagogia hospitalar: a atuação do pedagogo em espaços não-formais de educação. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 1 (1): 165-185, 2014.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira (Org.). **Escolarização Hospitalar: Educação e saúde de mãos dadas para humanizar**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

RODRIGUES SOBRINHO FILHO, Antonio; AMARAL, Maria Gerlaine Belchior. A Classe Hospitalar Sullivan Medeiros no hospital do Seridó em Caicó-RN: um estudo de caso. In: AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; BATISTA, Maria Thaís de Oliveira; LIMA, Alana Kelly Maia Macedo Nobre de (orgs). **Pedagogia hospitalar: múltiplos olhares e práticas** – Fortaleza: Imprece, 2017.

VERDI, C. A importância da literatura infantil no hospital. In: MATOS, E. L. M. M. (Org.) **Escolarização Hospitalar**: Educação e saúde de mãos dadas para humanizar. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014. p. 161-173.

UMA PERSPECTIVA ATRAVÉS DO OBJETO EDUCACIONAL: O ESTUDO DO RELEVO E A FORMA URBANA DA CIDADE DE CAJAZEIRAS-PB

PINHEIRO, Luciana Belso

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: lucianabelso@gmail.com

OLIVEIRA, Natália Késia de Caldas

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: natalyakessia@gmail.com

INTRODUÇÃO

Para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem em Geografia busca-se sempre metodologias que contribui para o aprendizado do aluno. Diante disso, procurou-se desenvolver um objeto educacional que atendesse essas necessidades para o estudo do relevo e do processo de urbanização, a partir da construção de maquete.

Desse modo, apresenta uma experiência da disciplina de Prática de Ensino em Geografia Humana do curso de licenciatura em Geografia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande. Aborda sobre o desenvolvimento do projeto com a turma do 6º ano F da EEEFM Dom Moises Coelho com o estudo do relevo e a forma urbana na cidade de Cajazeiras-PB em que desenvolvemos juntamente com os alunos a construção de uma maquete da área de estudo.

Assim, realizou-se duas aulas sobre os tipos de relevo existente na superfície terrestre e associamos com o processo de formação urbana da cidade de Cajazeiras-PB, destacando os aspectos sociais e econômicos que interferem no processo de ocupação no morro do Cristo-Rei que é um local não próprio para as construções humanas por causa do relevo íngreme e dos matacões presente neste lugar.

As metodologias utilizadas foi trazer exemplos e explicações sobre o assunto utilizando fotografias do relevo e fotos antigas da cidade e construção de uma maquete como materiais escolares como cartolina, lápis de cor, cola, tinta guache e dentre outros, por fim uma aula de campo no morro do Cristo-Rei, para conhecermos de perto o que foi discutido em sala de aula.

A sua finalidade foi de superar as dicotomias existentes no ensino de Geografia entre a Geografia Física e a Geografia Humana, como também despertar o interesse dos alunos do estudo local da cidade onde eles moram, facilitando o processo de aprendizagem dos conteúdos visto em sala de aula.

Os objetivos pretendidos foram de trabalhar os conceitos de relevo e urbanização na cidade de Cajazeiras-PB, havendo a construção conjunta em sala de aula, da maquete do local de estudo, o morro do Cristo-Rei, com os educandos.

Buscou-se construir um objeto educacional para o melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, que a partir da construção das maquetes, eles desenvolveram o interesse pelo assunto de conhecer a realidade local, associando as construções humanas e o relevo entendendo a sua relevância na paisagem da cidade de Cajazeiras-PB.

2 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DE ESTUDO: O MORRO DO CRISTO REI

O morro do Cristo-Rei (figura 01) está localizado na cidade de Cajazeiras-PB, sendo destaque na paisagem local por ser uma área mais elevada, onde vemos o Cristo, as antenas que estão instaladas, as formações rochosas, chamando a atenção da população local e de visitantes.

Apesar disso, este local, reflete o processo de expansão urbana da cidade, em que vê-se construções de habitações características de baixa renda, em que o relevo não é apropriado para a construção de casas, pois são rochas em estado de intemperismo físico, em que leva o desprendimento da rocha, podendo ocasionar acidentes no local, em que isso é característico do clima semiárido da região que está inserido.

FIGURA 01- Mapa de localização da e.e.e.f.m. dom moisés coelho e do morro do cristo rei na cidade de Cajazeiras-PB



Fonte: PINHEIRO, 2020.

Por a sua localização ser próxima da escola e pelo impacto que este local tem na cidade, torna-se um tema interessante uma abordagem sobre ele no ensino básico, associando o relevo e o processo de ocupação, em que esses assuntos são vistos pelos alunos de locais distantes da sua realidade, em que aplicando ao seu lugar, torna-se mais fácil para aprender e eles desenvolvem o interesse pelo tema.

Quando se volta para a realidade do aluno, facilita o processo de compreensão acerca do que está sendo estudado:

Nesse contexto, o estudo do lugar constitui-se um conteúdo significativo para este período escolar, pois confere concretude ao lugar onde vive o estudante, ao delimitar um determinado tempo e espaço e, por conseguinte, permitir a análise de todos os aspectos da complexidade de uma determinada localidade. Assim, os elementos que expressam as condições sociais, econômicas, políticas do nosso mundo, tornam-se

concretas, por estarem próximos ao estudante. Por isso tornam-se decodificáveis, adquirem sentido, permitem constatações, comparações, deduções, conclusões, por conter elementos simbólicos já conhecidos. Desse modo, o conhecimento da realidade consiste no processo de reconhecimento do que existe no lugar, com as devidas explicações para o que acontece e a análise crítica de como se dispõem as coisas. (LEITE, 2018, p. 9).

Nesse sentido, vê-se que estudar o lugar onde o aluno vive permite que ele desenvolva uma capacidade crítica acerca do que está acontecendo onde ele mora, permite analisar os fatos, em que acaba conhecendo a realidade em que está inserido, facilitando a sua compreensão em outros níveis de escala, do seu lugar até o global. Por isso, o morro do Cristo Rei torna-se pertinente, em que a partir de suas características como o processo de urbanização que ocorrem a nível global, podem ser analisadas facilmente por eles, pois está inserido no seu cotidiano, em que a partir disso pode ser comparados ou haver semelhanças na urbanização de outros lugares podendo inclusive incluir o relevo como facilitador ou não da urbanização.

FIGURA 02- Morro do Cristo Rei



Fonte: Blog do furão. Disponível em: <http://www.blogdofurao.com/blog/wp-content/uploads/2016/01/rei.jpg>. Acesso em: 22 jan. 2020.

Também deve-se destacar a sua relevância na paisagem da cidade de Cajazeiras-PB (figura 02), em que podemos observar as ações antrópicas ocorridas ao decorrer do tempo. De acordo com Lima et al (2017, p. 3670) que “Ao longo do tempo a paisagem sofre transformações, sendo modificada tanto por ações do antrópicas como por ações da própria natureza levando a paisagem a modificações, desencadeando um processo de dinâmicas ou evoluções do meio. ”

A partir disso, podemos trabalhar com a turma essas mudanças ocorridas na paisagem da cidade de Cajazeiras, destacando o morro do Cristo Rei, que a partir da expansão urbana vemos mudanças significativas como podem ser observadas a partir de fotografias antigas.

FIGURA 03- FOTOGRAFIA ANTIGA DO MORRO DO CRISTO REI



Fonte: Blog da Fátima Rolim. Disponível em: <http://fatimarolim.blogspot.com/p/fotos-antigas-de-cajazeiras-e.html>. Acesso em: 25 jan. 2020.

Observa-se que nesta fotografia antiga (figura 03) o morro do Cristo Rei não tem as edificações construídas, nem as antenas, mas vê-se as casas e prédios a sua volta que com a expansão da urbanização temos como resultado atual as construções no próprio local (figura 02). Com isso, podemos trabalhar com os alunos o avanço do processo de urbanização do Cristo Rei e o seu reflexo na paisagem da cidade de Cajazeiras-PB.

Por isso, a escolha de estudar este local com a turma do 6º ano, para mostrar todas essas características do relevo e o processo de urbanização da cidade como consequência da ocupação do morro do Cristo-Rei e as possíveis causas que podem atingir os habitantes dessa localidade.

3 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO NA TURMA DO 6º ANO F

O projeto de intervenção teve três momentos em que as duas primeiras aulas foram a apresentação do projeto e desenvolvemos a parte teórica, a construção da maquete do morro do Cristo-Rei e a aula de campo.

Na parte teórica que foi realizada em sala de aula, abordou sobre os tipos de relevo até chegar no estudo do relevo local, depois adentrou no processo de formação urbana da cidade de Cajazeiras-PB para compreender as construções de habitações no morro do Cristo Rei, em que é uma área de risco para os moradores deste local por causa da sua formação rochosa, os matacões, que por terem aquele formato esférico têm o risco de cair pela própria ação da gravidade podendo ocasionar acidentes neste local por haverem moradores nesta área.

FIGURA 04- Parte teórica do projeto de intervenção

Observa-se a execução da parte teórica do projeto (figura 04) em que para o desenvolvimento dessas aulas utilizamos como recurso o projetor, pois trabalhou bastante com imagens do relevo e da cidade e um mapa para melhor conceituar sobre os tipos de relevo, destacando o relevo em que a cidade de Cajazeiras está inserida, a depressão sertaneja até chegar no morro do Cristo-Rei.

A construção da maquete teve o auxílio de imagem do Google Earth Pro do local de estudo em que conseguiu-se fotografias de vários ângulos facilitando para a sua construção que foi realizada pelos próprios alunos.

FIGURA 05- CONSTRUÇÃO DA MAQUETE



Fonte: PINHEIRO, 2019.

Para a construção da maquete (figura 05) dividiu a turma em dois grupos, por ser pouco numerosa, em que com o uso de matérias como isopor, cartolina, tinta guache, jornal e dentre outros construíram duas representações do morro do Cristo-Rei, destacando muito bem o que foi trabalhado em sala de aula: o relevo e as edificações ao seu redor.

A aula de campo tem como finalidade de observar no próprio local de estudo, o morro do Cristo-Rei, o que foi discutido em sala de aula e destacar a sua relevância na paisagem da cidade.

FIGURA 06- Aula de campo



Fonte: Acervo Pessoal, 2019.

Na aula de campo (figura 06) procurou-se analisar, a partir da observação da paisagem, característico do estudo de campo na Geografia, o que foi discutido em sala de aula, em que fez perguntas para eles sobre o que tinham estudado e se realmente condiziam com a realidade, como observou as residências construídas no morro do Cristo-Rei e o relevo e sua formação rochosa, em que a finalidade do campo foi de fazer uma culminância de todo o que tínhamos estudado durante todo o projeto.

Diante disso, vemos a importância do campo que é destacado por Nunes, Santos e Matos (2016, p. 02) “é importante procurar desenvolver a capacidade de reflexão do aluno, buscando alternativas para que ele não memorize o que foi visto, mas que ele possa entender as relações sociais e naturais que modificam aquele espaço”.

Desse modo, a aula de campo contribui para associar as características físicas e humanas do local de estudo, em que o aluno compreenda essas reações, buscando também junto com objeto educacional construído neste projeto de intervenção de superar as dicotomias existentes no ensino de geografia.

4 A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE MAQUETES COMO OBJETO EDUCACIONAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A disciplina de Geografia sempre é vista pelos alunos como uma matéria decorativa, chata, em que não atraem os mesmos. A partir da aplicação deste projeto, buscou-se desenvolver um objeto educacional em que seria um método aplicado no ensino de geografia para mudar essa visão do alunado. A construção da maquete é uma das metodologias que contribui para o processo de aprendizagem dos alunos e que eles desenvolvem a percepção e reflexão sobre o espaço geográfico a ser estudado.

O uso da maquete no ensino de geografia contribui para o estudo do relevo, em que pode observar a sua morfologia e também das construções humanas como as ruas, as casas, os prédios, ou seja, desenvolver a compreensão da paisagem que está sendo confeccionada na maquete.

Corroboram para isso Azevedo, Arcanjo e Cardoso (2017, p. 04-05) que “A construção e análise da maquete torna possível levar o aluno a construir conceitos referentes à geografia física e depois relacioná-los à ocupação humana, entendendo desta forma o espaço geográfico que é objeto de estudos da geografia”.

A partir disso, vê-se a importância da maquete como um objeto educacional em que proporciona no ensino de Geografia, a construção de conceitos e reflexão sobre o espaço físico e o espaço humano, em que compreende o espaço geográfico que está sendo estudado.

O uso da maquete serve para compreender a formação da cidade a partir “das dificuldades apresentadas pelas altitudes do relevo, acentua a importância do respeito às condições naturais locais e permite observar os erros e acertos que ocorrem nas ocupações do espaço”. (SILVA e ARAÚJO, 2018, p. 03- 04 apud ANDUJAR & FONSECA, 2009, p. 394).

Assim, vemos a relevância da construção de maquete com o tema que foi trabalhado no projeto, em que buscou-se associar o estudo da urbanização da cidade de Cajazeiras-PB com o morro do Cristo-Rei, entender o porquê do seu processo de ocupação em uma área de risco.

Desse modo, contribui Silva e Araújo (2018) em que explanam sobre a contribuição da maquete no processo de ensino e aprendizagem em que o aluno sinta como o agente de transformação do espaço a partir da construção das maquetes.

Diante disso, observa-se a importância do objeto educacional no processo de ensino e aprendizagem, em que neste projeto de intervenção procurou durante a construção da maquete associar as ações humanas com o relevo estudado, ou seja, quebrar essa dicotomia existente no ensino de geografia, associando o estudo da geografia física e geografia humana a partir dessa metodologia de aprendizagem.

Apesar do objeto educacional contribuir para a ruptura da dicotomia no ensino de Geografia, entretanto, isso ainda é comum no ensino básico como destaca o Gomes (2017, p. 06):

Ao abordar a dinâmica da natureza apartada da ação humana não se verifica aí a *geograficidade* dos fenômenos, tendo em vista que, para se chegar a esta condição tem-se como fundamental a clareza acerca da relação dialética entre sociedade-natureza na (re) produção do espaço.

Neste caso, a autora realiza uma crítica da dicotomia praticada no ensino de geografia, em que quando se separa a Geografia Humana e a Geografia Física não estamos exercendo o ensino de geografia, em que para a realização do estudo da mesma devemos associar as transformações humanas e a natureza para a compreensão do espaço.

Por isso, a importância de se buscar metodologias que contribuem para a ciência geográfica e o processo de aprendizagem, em que a partir da categoria paisagem que foi essencial para o desenvolvimento desse projeto, que aplicado as observações das imagens levadas em sala para a confecção da maquete contribui para a superação da dicotomia, em que conseguiu-se associar as construções humanas com o estudo do relevo do morro do Cristo-Rei na cidade de Cajazeiras-PB.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, percebe-se que o projeto de intervenção durante o seu desenvolvimento com a turma do 6º ano F, teve a sua relevância, pois conciliamos o estudo do

relevo que é visto nessa série com a forma da cidade, votando para o lugar onde eles moram, em que isso despertam a curiosidade deles e o interesse por aprender, que foi evidente durante as aulas.

Para que o desenvolvimento da aprendizagem, buscou-se sempre metodologias que atraem a atenção dos alunos e desenvolvem o gosto pelo aprender, por isso a construção da maquete do morro do Cristo-Rei como objeto educacional, que faz com que o aluno envolva quando a está construindo, aprende sobre o relevo e as construções humanas do lugar que está sendo representado, ou seja, o aluno desenvolve a capacidade de analisar e reconstruir a paisagem com um olhar mais crítico.

Diante disso, procurou-se com esse objeto educacional associar o ensino de Geografia Física com a Geografia Humana durante o estudo do relevo e das habitações no morro do Cristo-Rei, com a finalidade de superar a dicotomia existente no ensino de Geografia em que esse tipo de estudo o relevo e a urbanização da cidade a partir da categoria paisagem contribui para o estudo da Geografia, relacionando a natureza e as ações humanas que ocorrem no morro do Cristo-Rei.

Portanto, observa-se que o objeto educacional, a maquete, foi uma metodologia satisfatória para o desenvolvimento do projeto de intervenção, em que conseguimos construir o conhecimento com os alunos sobre o relevo e o processo de urbanização do Cristo-Rei, em que a turma foi bastante participativa e demonstrou interesse deste o primeiro dia de aula, tornando-se prazeroso para todos.

Ressalta-se que por ser um estudo de uma área já conhecida por eles, por se tratar de um estudo local, também foi importante considerar os conhecimentos prévios deles, que contribuiu para este resultado positivo no processo de aprendizagem. Assim, vemos a relevância da maquete na construção do conhecimento geográfico no ensino básico.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, S. de C. de; ARCANJO, V. M.; CARDOSO, H. J. M. OFICINA DE MAQUETE: a busca por um aprofundamento do processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 287-297, jul./dez., 2017.

GOMES, V. C. F. A QUESTÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: da relação sociedade-natureza as possibilidades de leitura crítica do espaço. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 382399, jan/jun., 2017.

LEITE, C. M. C. O CONCEITO LUGAR NA PERSPECTIVA DA GEOGRAFIA ESCOLAR. **Revista eletrônica da graduação/pós-graduação em educação UFG/REJ**, v.14, n. 2, 2018.

LIMA, M. T. et al. **A geografia escolar e o conceito de paisagem**. v. 1. Campinas: Unicamp, 2017. E-Book. ISBN 978-85-85369-163. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/sbgfavli2017.2372>. Acesso: 25 jan. 2020.

NUNES, P. B.; Santos, B. A. dos; Matos, A. A. de. Aula de campo e o ensino de geografia: metodologia aplicada na turma de 9º ano da EMEF Princesa do Xingu na cidade de Altamira-PA. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRÁFOS, 18, 2016, São Luiz. **Anais [...]** São Luiz: UFMA, 2016.

SILVA, E. R. F. da; Araújo, R. L. de. Utilização da maquete, como recurso didático para o ensino da geografia. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E SEMINÁRIO DE ENSINAR A GEOGRAFIA NA COMTEMPORANIEDADE, 2, 4, 2018, Maceió. **Anais [...]** Maceió: UFAL, 2018.

UMA PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

SOUZA, Miryan Aparecida Nascimento de

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: miryan.13@hotmail.com

ROLIM, Francisca André dos Santos

Universidade Federal de Campina Grande, Ipaumirim, CE, Brasil.

E-mail: franrolim16@gmail.com

SANTOS, Lays Regina B. de M. Martins dos

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: lays.regin@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de um projeto de intervenção desenvolvido como atividade avaliativa do componente curricular Planejamento e Projetos Educacionais², ministrado no 9º período do curso de pedagogia. A escolha da temática se deu a partir da necessidade de criar espaços de diálogo com os/as discentes da modalidade Jovens e Adultos, a fim de debater questões acerca do sentido de cidadania e a importância do papel da população na construção cidadã.

Assim, na elaboração deste trabalho buscamos contribuir para a consolidação e a compreensão da formação dos sujeitos para a cidadania, tendo em vista, as noções de

2 O componente curricular Planejamentos e Projetos Educacionais, contém carga horária de 4 créditos e 60h/a. Foi ministrada pela Professora Lays Regina Batista da Macena Martins dos Santos no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Unidade Acadêmica de Educação (UAE), no Centro de Formação de Professores (CFP), na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) *Campus* Cajazeiras-PB.

cidadania, política, solidariedade e direitos. Desenvolvemos o projeto em uma escola³ vinculada à rede de ensino do Estado da Paraíba localizada na cidade de Cajazeiras, localizada no alto sertão paraibano.

O cerne da proposta de aplicabilidade do projeto era realizar atividades com diferentes temáticas com a turma de jovens e adultos selecionada, na tentativa de criar espaços de discussões, foi possível realizar um trabalho pontuando as questões referente à cidadania de forma que favorecesse a compreensão dos participantes enquanto sujeitos de direitos e deveres.

Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar o resultado do projeto que buscou promover discussões sobre a construção da cidadania e sua importância na atualidade. Para melhor organização do texto, além da introdução, dividimos em dois tópicos nos quais apresentaremos aspectos teóricos relacionados à cidadania; em seguida, nos debruçaremos sobre as atividades propostas com a turma de jovens e adultos; e por fim, as considerações finais.

2 REFLEXÕES SOBRE A CIDADANIA

Diante da atual conjuntura do país⁴, a necessidade de desenvolver nos sujeitos o pensamento crítico, a fim de auxiliar no processo de formação dos/das cidadãos/ãs mais participativos e autônomos, se faz emergente, apostarmos na educação, como colaboradora no processo de conscientização que se constitui como uma ferramenta capaz de preparar os/as indivíduos para as diversas transformações sociais da atualidade.

Entendemos que a educação media a aprendizagem desses indivíduos possibilitando sua integração no contexto social, potencializando ainda seus conhecimentos. Assim conforme indica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), uma das funções da educação é a formação para cidadania e para o mundo do trabalho (BRASIL,

3 Por questões éticas da pesquisa, não divulgaremos o nome da escola.

4 Marcado pelo golpe parlamentar de 2016, que destituiu do cargo a presidenta eleita em 2014, Dilma Rousseff e a ascensão de um governo de extrema direita ao poder Executivo com as eleições de 2018.

1996). Educar para cidadania consiste em permitir que o/a sujeito se construa como reflexivo e participativo, sendo estes capazes de acompanhar as constantes mudanças e inovações postas na sociedade contemporânea.

No que condiz com a formação desses sujeitos como seres críticos da sua realidade buscando sempre novos saberes e conseqüentemente compreendendo-se como indivíduos de direitos e deveres, destacamos em sua atitude a disposição pela rebeldia e a inquietude pelo conhecimento. Nesse aspecto, Freire (2011, p. 26 – aspas do original) ressalta que “[...] esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos - a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. Isso não significa, porém, que nos seja indiferente ser um educador “bancário” ou um educador “problematizador””. Assim, compreendemos a partir da fala do autor, que enquanto seres humanos temos a capacidade de instigar ainda mais nossos saberes aprimorando-nos diante dos nossos condicionantes.

2.1 A relação entre educação e realidade social

Os rumos da educação estão intimamente relacionados com os avanços ou retrocessos sociais. Com a finalidade de adequar-se às necessidades existentes na sociedade. No que se refere à atual conjuntura brasileira, podemos destacar que esta tem se tornado cada vez mais centrada para o capital humano, no qual os indivíduos estão mais preocupados com uma formação que atenda aos interesses econômicos da classe

dominante, e mantenha a sociedade de classes entre ricos e pobres, no qual os sujeitos do segundo grupo, não tenha a educação como um espaço de ascensão social e sim, de manutenção da sociedade de classes. Assim, a necessidade urgente de discutir no processo educativo, sobretudo, para jovens e adultos, a importância da educação como meio de libertação dos sujeitos.

Assim, a educação é vista como ferramenta libertadora, mas em que esfera social a educação está sendo aplicada como libertadora? Até que ponto ela liberta? Para podermos afirmar que a educação é de fato libertadora é preciso que tenhamos respostas a essas indagações. Desta forma, podemos destacar a afirmativa de Gohn (2010, p.57) sobre o papel da educação:

Na realidade histórica, os movimentos sempre existiram, e cremos que sempre existirão. Isso porque representa forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força _tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais. A experiência da qual são portadores não advém de forças congeladas do passado embora este tenha importância crucial ao criar uma memória que, quando resgatada, da sentindo às lutas do presente. (GONH, 2011, p. 366).

Nesse sentido, compreendemos a partir de Gohn (2010) que a educação, em importantes momentos da história da humanidade, foi concebida como recurso transformador, em busca da liberdade e emancipação, sendo necessário aos indivíduos serem apresentados de forma que possibilitem compreender as dimensões políticas e culturais para a consolidação das transformações almejadas pelos sujeitos.

Dessa forma, a educação tem como desafio integrar todos os indivíduos, formando-os para a cidadania na luta contra a desigualdade social, criando possibilidades para que estes, imbuídos de princípios éticos, culturais e políticos possam lutar pelos seus direitos de cidadãos.

Ao analisar a relação da educação com a cidadania, é impossível não adentrar ao campo político. Ou seja, a educação como um ato político, pois, busca apreender questões relacionadas ao coletivo e a sociedade. No que concerne a educação como um ato político, destacamos o conceito de Lima (2015, p. 8) quando afirma que:

A educação como ato político somente tem sentido quando ultrapassa a esfera do simples conhecimento da realidade e se projeta na busca por transformá-la ao mesmo tempo em que transforma os sujeitos e suas visões de mundo. Em nível de políticas públicas e de vivências nas unidades educacionais, a educação não pode e nem deve ser trabalhada e vivida por meio de manifestações individualizadas como promotoras do ideal igualitário e democrático na solidarização do capitalismo, ao contrário, se entendida como processo que promove a emancipação do sujeito deve ser planejada e desenvolvida num contexto da consciência coletiva, dos anseios sociais e políticos.

De acordo com Lima (2015), podemos compreender que a educação se configura enquanto um ato político quando possibilita as “transformações” dos sujeitos. Desse

modo, a educação deve despertar nas pessoas o desejo de mudanças, levando-as a refletir sobre sua participação no corpo social.

Quando a educação possibilita aos sujeitos a sua transformação ou a sua ascensão social podemos dizer que essa se constitui como um ato libertador. Contudo, vale salientar que para que esta seja vista como uma educação libertadora, ela precisa ser crítica, instigando os/as educandos à inquietude por novos saberes, para isso cabe ao educador/a conscientizar-se sobre as distintas condições existentes na sociedade, de modo que promova a mudança. Conforme Freire (1987, p. 49) ressalta:

É que a linguagem do educador ou do político (é cada vez nos convencemos mais de que este há de torna-se também educador no sentido mais amplo da expressão) tanto quanto a linguagem do povo, não existe sem um pensar e ambos linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos. Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que o educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente se constituem.

Podemos compreender a partir de Freire (1987) que as transformações geradas pela educação acontecem mediante o diálogo, tornando possível aos educandos/as a percepção que distingue os indivíduos na sociedade capitalista.

Neste sentido, é pertinente repensar as estruturas de poder e o papel da educação como manutenção dessas estruturas e para isso, é preciso uma educação que estimule para a liberdade, não uma educação que não reflète sobre o papel político dos/das educandos/as na construção da cidadania. Freire (2015) ainda nos ajuda a refletir quando ressalta que, “[...] a prática educativa deve ser vivida pelos seres humanos como a sua vocação humana. Em outras palavras, deve ser vivida em sua dimensão política” (Freire, 2015, p.10). Assim, pensar a dimensão política do sujeito é romper estruturas de poder, é entender a dimensão da ação política do humano, desnaturalizando padrões sociais estabelecidos, seja pelo conservadorismo, ou pelo capital.

3 DESENVOLVENDO A PROBLEMÁTICA DA CIDADANIA COM UMA TURMA DE JOVENS E ADULTOS

Conforme apresentamos no início deste texto, a proposta do artigo é apresentar os resultados de um projeto de intervenção realizado em uma turma de Jovens e Adultos, em uma escola Estadual do município de Cajazeiras, alto sertão do estado da Paraíba. As atividades que buscaram discutir aspectos sobre cidadania, direitos e deveres e o papel dos sujeitos no campo político foram realizadas em três dias.

No primeiro encontro, realizamos uma roda de conversa com os/as educandos/as acerca da temática, indagando-os/as sobre cidadania. Foi distribuído poemas que abordavam questões sobre a cidadania para auxiliar na discussão e em seguida, manchetes jornalísticas sobre acontecimentos sociais, nos quais, em grupos, os/as educandos/as deveriam pensar soluções para os problemas colocados.

No segundo dia, tivemos como temática central a política. A proposta foi diferenciar os termos política de politicagem e apresentar a definição e significado da política, como ação do sujeito. Foi realizada uma dinâmica com balões contendo perguntas sobre o tema abordado. Aproveitamos a atividade para discutir acerca da presença do outro como parte da sociedade em que os sujeitos estão inseridos. E refletir sobre a importância da coletividade e do exercício da alteridade.

No terceiro e último dia, abordamos a temática democracia e a importância da educação crítica. Trabalhamos a partir da letra da música *Como nossos pais*, composição de Belchior. Após a música ser ouvida e acompanhada pelos educandos, fizemos uma breve discussão acerca da música, do contexto histórico no qual foi produzida e sua repercussão à época e nos dias atuais. Em seguida, iniciamos uma discussão sobre a importância da educação crítica para refletir sobre os acontecimentos do passado e do presente da história, para melhor entender as diferentes relações culturais, sociais e econômicas da sociedade em que vivemos.

3.1 Resultados

A fim de apresentar a importância dos resultados desta pesquisa, reunimos alguns relatos que consideramos mais significativos durante os três dias de intervenção.

Quando indagados no primeiro momento acerca do entendimento de cidadania, a turma ficou em silêncio por instantes. Após insistirmos por respostas, um discente respondeu:

Eu nunca tinha ouvido falar esse nome, eu já ouvi falar em cidadão tem alguma coisa a ver com isso? (Discente 1)

Após expormos a importância de se entender a cidadania e o que ela representa para a vida em comunidade, a dinâmica de organização e os processos em que refletem a ação política, questionamos se eles/elas sabiam o que era política, as respostas foram às seguintes:

Políticos são todos corruptos. (Discente 2)

Política é cheia de roubalheira. (Discente 3)

Na política só tem o que não presta. (Discente 4)

Política é os ladrões que ganham e não faz nada. (Discente 5)

A partir daí, mediamos a discussão expondo a diferença entre política e politicagem, que são coisas diferentes. A política, que ao se tratar da ação humana, levou a discussão para o contexto da cidadania.

Ao ser distribuído diferentes poemas que falavam sobre a cidadania para auxiliar na discussão, distribuímos também manchetes e imagens sobre acontecimentos do atual contexto social brasileiro, cada um lia as frases e em seguida explicava o que entendia daquela frase, esse momento foi crucial para entendermos o quanto o sistema de ensino deixa a desejar quando se trata da formação para o exercício da cidadania.

As frases eram de diferentes autores como Paulo Freire, Mario Sergio Cortella, Paulo Miranda entre outros, a imagem que mais chamou atenção foi a que tinha um quadro e nele estava escrito escola sem partido os discentes questionaram:

Oxe e escola tem partido? (Discente 6)

Não entendi, e nem sei falar sobre essa imagem. (Discente 7)

Nesta discussão apresentamos o que era a proposta do Projeto escola sem partido e o que representava no contexto sociopolítico. A partir da fala dos educandos surgiram discussões sobre o fato deles acharem errado o “kit Gay”, de repente todos ficaram empolgados para falar que na escola tem professor falando de sexo muito cedo com as crianças. Embora não fosse a proposta do projeto discutir sobre as questões de gênero, tentamos explicar do que se tratava, mencionamos sobre nota do MEC referente ao Kit Gay que nunca existiu e que tratava-se de *Fake News*. Explicamos o que significava a discussão e proposta de gênero na educação infantil, que professores não iam ensinar ou orientar que as crianças iniciassem a vida sexual, e sim orientar para que as crianças não deixassem nenhum adulto abusar de sua sexualidade. E dependendo da faixa etária, a importâncias das crianças conhecerem seu corpo para combater o assédio.

Outra imagem que gerou diferentes comentários foi a que trazia o slogan do programa mais médicos eles/elas falaram o seguinte:

Essa imagem aqui a gente sabe o que falar. (Discente 1).

Os cubanos, eram os melhores olhava até o grude das nossas orelhas quando iam consultar. (Discente 2)

Sabe por que a gente sabe falar dessa imagem, porque aqui todo mundo fica doente e precisa ser atendido. (Discente 3)

Nós estamos tudo ferrados sem os cubanos. (Discente 4)

Sobre os questionamentos das frases lidas e analisadas as que chamaram mais atenção foram as seguintes: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 1987, p78)

E o professor não educa a gente? (Discente 5)

Os pais educam os filhos. (Discente 6)

Dialogamos sobre quem era Paulo Freire em que aspecto ele estava se referindo quando em pedagogia do oprimido afirmou o que estava na frase. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (Freire, 1987, p. 39)

Esse Paulo Freire fala coisa com coisa. (Discente 7)

Ele tá vivo? (Discente 8)

Ele era famoso não era? (Discente 9)

Eu concordo é no trabalho que se faz homem. (Discente 10)

Isso é verdade, igual a senhora falou política é o que a gente faz. (Discente 1)

Tem que ajudar o outro se não, não vamos pra frente. (Discente 2)

Considerando a importância do processo educativo na modalidade de jovens e adultos para construção da cidadania, não poderíamos de abordar uma frase conhecida de Paulo Freire acerca da leitura de mundo: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” (FREIRE, 1989, p.9)

Entendi nada. (Discente 3)

Depois que explicamos o que Freire queria dizer sobre a importância das experiências de mundo, que antecedem a leitura da palavra, e após toda a discussão das frases, ficamos todos “fãs” de Paulo Freire, um dos relatos nos chamou atenção:

Ele era uma pessoa boa, foi embora do Brasil era porque lutava para que o povo tivesse estudo. (Discente 4)

O estranhamento e as dificuldades enfrentadas com a turma foram superados a partir das explanações nos encontros. Na utilização da dinâmica feita com chocolate,

percebemos o quanto os educandos passaram a se sentirem importantes, pois, mostraram-se entusiasmados com a proposta apresentada, que tinha como objetivo estimular os indivíduos nas relações pessoais dentro dos grupos. Buscamos ainda, mediar o conhecimento com os/as educandos na tentativa de construir condições de empoderamento, para que, através do processo reflexivo repensassem concepções de mundo já consolidadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância da efetivação do projeto foi a sistematização do ensino direcionado aos jovens e adultos, indicando a necessidade de uma educação dinâmica prática que incentive a participação dos educandos e que fomente novos conhecimentos. A realização desta ação prática, aprimora o conhecimento de ambas as partes, dos educandos que participaram das atividades direcionadas à formação destes e das graduandas que aperfeiçoam as suas técnicas de ensino.

As ações executadas tiveram como principal finalidade construir espaços de discussões sobre as múltiplas realidades e contextos sociais, e a valorização do sujeito histórico crítico, bem como a importância e diferença que este sujeito faz, quando atua como cidadão, seja no grupo familiar, no bairro, na escola ou em espaços múltiplos da sociedade em que está inserido.

Assim, concluímos a perceptível necessidade de se debater sobre essas questões em sala de aula, a necessidade de se ter uma educação voltada para formação cidadã dos indivíduos e não uma educação voltada apenas, para conteúdos programados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA CASA CIVIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm > Acesso em: 08/11/2019.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. ed. 23. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos sociais e educação**. ed. 2. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Paulo Gomes. **Política educacional na perspectiva de Paulo Freire**: desafios para os dias contemporâneos. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol.1, n.1, jan.-abr. 2015, p.115-124.

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E ATIVIDADES LÚDICAS

NASCIMENTO, Marizete Batista do
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Uiraúna, PB,
Brasil

E-mail: mari_zetegp@hotmail.com

MOURA, Luciene Nascimento Silva de
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

E-mail: lucienemoura41@hotmail.com

ABREU, Tereza Cristina Diniz de
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

E-mail: cristinadinizcz@gmail.com

INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI inúmeras transformações ocorrem no nosso meio e nos impõem desafios. A velocidade com que as informações circulam através dos meios de comunicação está cada vez mais presente no dia-a-dia, refletindo fortemente na escola e por sua vez no ensino, nas práticas didáticas e pedagógicas, aumentando os desafios para os professores.

Portanto, mudar as práticas pedagógicas, culturais, tradicionais das escolas não é tarefa tão simples. É necessário fazer um ensino voltado para a educação escolar, tanto de nível básico (fundamental e médio) como superior, que articule desenvolvimento, cognitivo, emocional, étnico, cultural, científico e tecnológico, ou seja, olhando para o indivíduo na sua totalidade. É necessário também, acrescentar um novo aspecto na formação do educador, que é à formação Lúdica. (SANTOS, 1997). Logo, esta formação irá

proporcionar ao educador um novo olhar para o ensinar, pois o aprender também fará parte desde novo mundo educacional.

Sabe-se que as experiências lúdicas fazem parte da vida dos indivíduos desde os tempos antigos, embora não se desse a devida importância sobre as contribuições que o lúdico exercia e exerce sobre o processo de desenvolvimento dos seres humanos, desde a infância e pelo resto da vida adulta. Sabemos que quando uma criança brinca, ela se diverte se desprende muitas vezes de imposições que a sociedade impõe. Quando a criança brinca, ela cria, recria, imagina um universo encantador e mágico. Estas sensações ficarão guardadas em suas memórias e com certeza levará para a vida.

O objetivo deste estudo é refletir e discutir sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais através de atividades lúdicas no espaço escolar, como também mostrar que o lúdico é um recurso pedagógico que envolve jogos, músicas, danças e brincadeiras de maneira séria, pois deve ser visto como um fator de aprendizagem para os estudantes possibilitando o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional, afetivo e social.

Propõe-se também desmistificar a ideia de que trabalhar com atividades lúdicas é só brincadeira, ou “um faz de conta”. Ao contrário, com atividades lúdicas é possível atingir a aprendizagem de forma significativa, melhorando a qualidade do ensino.

Nos dias atuais o que não falta é material didático de ótima qualidade nas escolas, basta apenas que os profissionais da educação se interessem e apliquem de forma correta, visando à melhoria do ensino e conseqüentemente da aprendizagem dos estudantes.

Este estudo está organizado em duas seções a primeira seção (i) intitulada: Desenvolvendo Competências Socioemocionais através de Atividades Lúdicas, apresenta as competências socioemocionais de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Na segunda seção (ii) intitulada: As vivências lúdicas e emocionais na prática pedagógica trás preceitos fundamentais para a inclusão do lúdico e do emocional na prática didática e pedagógica do professor.

Desenvolver competências socioemocionais nos estudantes através de atividade lúdicas é desprender, muitas vezes, de imposições da sociedade, pois, quando a criança brinca, ela imagina um universo encantado e mágico, cria e recria, sente e é feliz, aprende a lidar com as suas emoções e reconhecer as do outro. Estas sensações ficarão guardadas nas memórias dos estudantes, fazendo-se presente durante toda sua existên-

cia. Em meio às vivências sentidas e percebidas no espaço escolar, os estudantes desenvolvem-se cognitivamente e emocionalmente, sendo sujeitos capazes de reconhecer o outro como pessoa humana, enxergando sua importância e seu valor para viver e atuar no mundo da vida.

METODOLOGIA

O estudo é uma discussão teórica que apresenta as contribuições da BNCC – Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para o desenvolvimento de competências socioemocionais no espaço escolar, articulada com os escritos de Habermas (2004), Araújo (2013) e Santos (1997).

É um estudo de natureza bibliográfica, de acordo com Lakatos e Marconi (2003), é uma pesquisa bibliográfica quando se tem um apanhado geral sobre os principais trabalhos realizados que forneceram subsídios para o estudo. Esta discussão é de autores que delinham a temática.

Encontraremos subsídios na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, pois a mesma já é uma realidade e os professores precisam estar atentos para sua compreensão e utilização nos planejamentos de suas rotinas diárias. A BNCC nos chama atenção para a construção de aprendizagens contemplando o *Ser* na sua totalidade e para isto o documento apresenta 10 competências gerais que todo professor precisa desenvolver em seus alunos, dentre as quais as competências socioemocionais.

Nos escritos de Araújo (2013) e na BNCC podemos perceber a importância das competências socioemocionais para o desenvolvimento humano integral dos estudantes, uma formação que olha para o sujeito na sua totalidade, que presa pela interdisciplinaridade dos saberes, adquiridos e desenvolvidos no espaço escolar.

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS ATRAVÉS DE ATIVIDADES LÚDICAS

Em meio às vivências sentidas e percebidas no espaço escolar, surge em função do novo contexto educacional, um olhar especial para a compreensão do eu de cada estudante, através da educação lúdica e emocional. Várias teorias defendem a dimensão dos aspectos emocionais como necessidade para que os estudantes se desenvolvam cognitivamente e emocionalmente, ou seja, que os estudantes tenham uma formação integral. E esta formação irá refletir em vários segmentos da sociedade e no comportamento dos estudantes, em situações e momentos diversos de suas vidas, sendo sujeitos capazes de reconhecer o outro como pessoa humana, reconhecendo sua importância e seu valor para viver e atuar no mundo da vida (Habermas 1989).

As dificuldades de aprendizagem das crianças, adolescentes e, mesmo os adultos, podem ocorrer, também, devido à forma de abordagem do educador ou mesmo de situações estressantes em sala de aula, do não reconhecimento das emoções dos alunos e como estas interverem na vida das pessoas. Às vezes as atitudes de pouca atenção ou mesmo de tratamento desumano tanto por parte dos educadores, equipe gestora, alunos, pais de alunos ou por outras pessoas que estejam envolvidas no âmbito escolar, também prejudica no processo de aprendizagem.

Sendo assim, no espaço escolar podemos explorar o universo lúdico, emocional e mágico, extraindo deste universo uma motivação para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. As vivências lúdicas desde os tempos antigos se davam através de jogos, que é uma manifestação natural e biológica dos indivíduos. A escola como espaço pedagógico que ensina e leva os alunos à aprendizagem, deve proporcionar aos seus alunos momentos lúdicos de aprendizagens. Momentos de vivências e aprendizagens emocionais. E os educadores devem utilizar o lúdico como ferramenta didática para melhoria do ensino e aprendizagem.

Nas series iniciais até o ensino fundamental é o período no qual as crianças estão descobrindo o mundo em que vivem. É a fase na qual ela utiliza do seu imaginário, criando, refletindo, se apropriando e reproduzindo situações prazerosas que contribuem para o seu aprendizado. Nesta fase da vida escolar é interessante que os educadores incluam em suas vivências educativas o belo, o encantado que existe por trás das atividades lúdicas, contemplando também os aspectos socioemocionais.

Por isso, recomenda-se que os jogos, músicas, danças e brincadeiras, ocupem lugar na escola, não apenas como atividades recreativas, mas como uma atividade que irá complementar a formação dos estudantes desde a Educação Infantil até o resto da vida estudantil.

Se desejarmos formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de atividades que contemple aspectos, cognitivos, emocionais, lúdicos, sociais e culturais.

Precisamos perceber a existência do outro neste processo de interação educacional. E esta percepção é possível com o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Vejam o que nos traz a Base Nacional Comum Curricular a respeito da competência 8 – empatia e cooperação e a competência 9 – autoconhecimento e autocuidado.

08 - Empatia e cooperação – Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação para fazer-se respeitar-se e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza.

Desenvolver esta competência através de atividades lúdicas é trilhar um novo caminho para o ensinar, onde o aprender faz parte do processo de construção de conhecimentos que leva os estudantes ao desenvolvimento de várias competências, bem como para a construção de uma racionalidade: a comunicativa.

09 - Autoconhecimento e autocuidado - Conhecer-se, apreciar-se e compreender-se na diversidade humana para cuidar da saúde física e emocional, reconhecer suas emoções e as dos outros com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Sendo assim o autoconhecimento seria a capacidade de reconhecer suas emoções, descrever seus interesses e valores com precisão, identificando seus pontos fortes e frágeis (MAGALHÃES, 2018). Neste processo de interação comunicativa é possível reconhecer e perceber o outro, ou seja, é possível desenvolver a empatia, cooperação, autocuidado, autoconhecimento, é possível construir nos estudantes uma competência comunicativa, que leva para a construção do conhecimento e para a formação humana, contribuindo para o desenvolvimento da identidade do Eu, que para Habermas (1990) indica a competência de um sujeito capaz de linguagem e de ação para enfrentar determinadas exigências de consistência, ou seja, sujeitos/alunos que transforma o percurso de aprendizagens no desenvolvimento de competência comunicativa, que indaga, ques-

tiona, argumenta e respeita o outro, sempre em busca do entendimento e de competência socioemocional, que sente o outro como parte do seu processo de construção e desenvolvimento de saberes e vivências no mundo da vida.

AS VIVÊNCIAS LÚDICAS E EMOCIONAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

As vivências lúdicas e emocionais em sala de aula faz bem para docentes e discentes, pois a partir da interação intersubjetiva que acontece no espaço da sala de aula, o professor tem a oportunidade de contagiar os estudantes através do belo, do encantado e do mágico que são as atividades desenvolvidas através do lúdico.

A prática didática e pedagógica do professor nos dias atuais necessita da utilização de instrumentos lúdicos, pois os mesmos iram proporcionar aos estudantes uma maior motivação para o desenvolvimento das atividades cotidianas de sala de aula, promovendo além do bem estar físico e emocional o desenvolvimento de competências e habilidades que prepara os estudantes para a vida.

Atualmente, muitas escolas públicas e particulares não contemplam em seu quadro de magistério profissionais que adotam o lúdico como ferramenta didática, não valoriza e não dão importância a uma ferramenta tão necessária e que nos dias atuais fazem muita falta nas salas de aula. Precisamos de dinamismo, inovação e muita motivação para conseguir atrair a atenção dos alunos, pois a escola e os professores neste novo milênio estão competindo com um mundo cheio de inovações tecnológicas que rodeia os estudantes, tornando o espaço da sala de aula muitas das vezes “chatos e cansativos” para eles, sendo necessário que o professor utilize de meios didáticos que incluam elementos lúdicos e que olhe também para o seu estado emocional. Uma simples pergunta faz toda diferença: como você está hoje?

Possibilitar que as crianças tenham acesso ao patrimônio lúdico é redimensionar a arte de educar dentro do contexto histórico. Os brinquedos e as brincadeiras carregam em si um arsenal de temporalização e constituem o testemunho vivo da história da humanidade das quais os seres humanos são ao mesmo tempo protagonistas e espectadores de sua história “por meio das atividades lúdicas, cada criança recria uma série de indagações a respeito da vida. As mesmas que o homem vem se fazendo através dos tempos. As mesmas que mais tarde, já adulto, a criança voltará a descobrir e ordenar, fazendo uso do raciocínio”. (MARTINS, 1993).

Posto isto, cabe ao educador definir quais objetivos pretende alcançar, utilizando uma metodologia adequada, selecionar jogos coerentes, buscando explorar ao máximo os conhecimentos do indivíduo, trabalhar com músicas relacionadas á temática abordada, levar os estudantes para estudar em espaços fora da sala de aula, em fim criar, motivar, incentivar os estudantes para a melhoria da aprendizagem. Pense bem, quem de vocês não adentraria no seu mundo com mais facilidade se pudesse sair da carcaça grossa da vida adulta e transportar-se ao mundo infantil? O lúdico faz a diferença, é preciso trabalhar com ele e mudar o rumo de uma educação regrada e repetitiva. É preciso inovação, motivação e criação.

Sabe-se bem o quanto é difícil ser educador no mundo contemporâneo. Muitos educadores estão marcados pela ansiedade, pelo medo, pela desvalorização da profissão, pelo baixo-salário, alunos desinteressados e não a aprendizagem. O aluno está cansado daquela metodologia baseada apenas na lousa, no caderno e no livro didático e não se sente motivado em aprender, não considera mais a escola interessante.

Cada vez mais cedo as crianças entram em contato com os recursos tecnológicos, passando horas sentadas a frente de videogame, televisão, do computador, celulares, tabletes entre outros. Sabe-se que o computador, tv, celular são instrumentos de aprendizagem e ótimos recursos pedagógicos e se utilizados adequadamente passam a serem instrumentos eficazes e auxiliares na educação. Mas é preciso enfatizar a importância de brincar e criar para criança.

A educação por sua vez está em constante aperfeiçoamento buscando subsídios para tornar o ato de aprender prazeroso e significativo. Sendo assim cabe à nós educadores buscar novas metodologias para melhorar o resultado do ensino-aprendizagem. Vygostsky atribui importante papel do ato de brincar na constituição do pensamento infantil. Segundo ele, através da brincadeira o educando reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu pensamento.

Os alunos de hoje desejam uma educação prazerosa e significativa, pois vivem conectados com as novas tecnologias, muitas vezes ficam sentados horas a frente da televisão, do videogame e do computador. Com isso, trazem para sala de aula essa frustração e a desmotivação. Por isso que o educador precisa repensar as suas práticas didáticas e pedagógicas incluindo atividades que contemplem o desenvolvimento cognitivo, o emocional, o social o físico e o cultural, compreendidos como fundamentais para uma formação humana global (BRASIL 2017).

Para muitos o brincar é tido como mero passatempo, mas são atividades fundamentais para a construção de conhecimentos sobre o mundo. O lúdico é uma linguagem natural da criança, por isso torna-se importante sua presença na escola desde a educação infantil.

Através da brincadeira as crianças recriam, repensam, imitam, experimentam os acontecimentos que lhes deram origem. Ela favorece a autoestima, auxilia no processo de interação com si mesmo e com o outro, desenvolve a imaginação, a criatividade, a capacidade motora e o raciocínio.

De acordo com o pensamento de Chateau não é possível que se pense em infância sem pensar em brincadeiras e o prazer que as acompanham. Uma criança que em sua infância é privada do brincar futuramente poderá se tornar um adulto com dificuldades para pensar (CHATEAU, 1987). E com atividades lúdicas podemos ajudar a formar os estudantes em sua totalidade, seres conscientes e capazes de desenvolver o seu papel como cidadão de direitos e deveres na sociedade. E estas atividades são importantes e necessárias ao longo de nossas vidas, em todas às modalidades de ensino. Imaginem um ensino da EJA sem criatividade, sem dinamismo, sem alegria, com certeza estes educandos irão desistir e abandonar a escola, pois eles já vêm de um dia intenso, de trabalho e o professor necessita inovar, buscar meios para que estes educandos aprendam e participem das aulas com animação e empolgação.

Olhar para o ensino, através de atividades lúdicas é olhar para a emoção dos estudantes, é perceber o que o outro está sentindo. É ser humano para perceber que o ensinar vai além do ato de transmitir conhecimentos.

Segundo Santa Marli e Dulce Regina “educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade”.

É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e comas circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Educar é preparar para a vida (SANTOS, 1997), e esta preparação vai além da aquisição de conhecimentos cognitivos. Nesse ponto, o lúdico pode ser usado como uma importante ferramenta pessoal e pedagógica na área da educação.

A formação lúdica se assenta em pressupostos que valorizam a criatividade, o cultivo da sensibilidade, a busca da afetividade, a nutrição da alma, proporcionando aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo sua fonte dinamizadora. (SANTOS, 1997, p. 14)

O autor nos mostra que a ludicidade vem somente contribuir com o educador, pois através dela se pode educar com criatividade, dinamicidade e responsabilidade descobrindo maneiras interessantes e descontraídas para serem trabalhadas conforme a realidade do educando. A citação nos remete a refletir que a criança aprende melhor com a realização, a concretização de experiências, ajudando a desenvolver seus saberes de uma maneira descontraída, onde a vivência do seu dia a dia poderá ser uma divertida aprendizagem.

Sendo assim a condição do professor de dominar os conhecimentos essenciais para auxiliar na formação necessária para o desenvolvimento humano e para o exercício da cidadania é desafiadora porque lida diretamente com a diversidade das áreas de conhecimento e dos aspectos cognitivos dos sujeitos envolvidos, inclusive com tempo e com o jeito de cada um. É preciso considerar a o eu de cada estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas veem de muito tempo na história da humanidade como foi apresentado na pesquisa, exercendo função no desenvolvimento cognitivo, motor, social, afetivo, físico e cultural. Sendo, portanto, o jogo um fator básico no desenvolvimento humano, como evidenciado por Santos (1997, p. 51). E até nossos dias tem desempenhado seu papel na sociedade.

A ludicidade pode ser vista como ciência para Santos (1997) e esta noção de oposição ao pensamento fútil que atribuíram e atribuem ao jogo, brincadeira e brinquedo que acaba por remeter as atividades lúdicas a um plano secundário no processo de escolarização. A ludicidade vem sendo pauta de reunião de pais, revistas, jornais e artigos o tema: Brincar é coisa séria. A seriedade da brincadeira deve ser reconhecida, debatida e trazida à tona pela importância, aqui sucintamente descrita, do ato de brincar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de iniciativa do Ministério da Educação brasileira aponta a necessidade de se utilizar os jogos e brincadeiras nas escolas.

O processo de construção do conhecimento passa pela vertente da ludicidade já que no jogo ou na brincadeira, a criança cria e recria conhecimento. E esta vertente não está aberta apenas para o ensino infantil, mais para todas as modalidades de ensino, precisa apenas empenho, dedicação e força de vontade dos que fazem educação, dos que são o sustentáculo da educação: nós professores e educadores.

REFERÊNCIAS

DI GIORGI, CAG. et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais:** contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo [livro eletrônico]. São Paulo Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010 – Disponível em: http://play.google.com/books/reader?printsec=frontcover&output=reader&id=UCiPbd_GnkQC&pg=GBS.PA25.w.5.0.25. Acesso em: 01 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HABERMAS, Jurgen. **Técnica e ciência como ideologia.** Lisboa: Edições 70, 1990.

MAGALHÃES, Isa. **Educação Transcomportamental:** gestão das emoções para comportamentos inteligentes, Ludis editora – Fortaleza – CE, 2018.

LUCKESI, Cipriano. **Ludicidade e atividades lúdicas:** uma abordagem a partir da experiência interna. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. Acesso em: 01 fev. 2020.

MARTINS, Maria Audenora das Neves Silva. **Brincadeira Infantil:** do imaginário ao real-aspectos cognitivos e sociais. 1993. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1993.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

YGOSTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FRIEDMANN, A. **Brincar**: crescer e aprender. O resgate da cultura infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

AS IMPLICAÇÕES DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO PARA O EDUCADOR/TRABALHADOR DENTRO DO SISTEMA CAPITALISTA

SOARES, Manoela Galeno

Faculdade Itapuranga – FAI, Brasil.

E-mail: manusoares22@hotmail.com

ROCHA, Geysse Gadelha

Faculdade de Quixeramobim, Sobral, CE, Brasil.

E-mail: geyssegadelhar@gmail.com

SOUSA, Eliomar Araújo de

Universidade Estadual do Ceará, Graça, CE, Brasil.

E-mail: elio2015_@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como ponto de partida os estudos realizados no trabalho de conclusão de curso da primeira autora, no ano de 2018, intitulado: “O trabalho e suas contribuições para aprendizagem do educador-trabalhador”, publicado em forma de capítulo de livro ainda em 2018, pela coleção Educação e educadores; trilhas de pesquisas, pela editora CRV, bem como as reflexões, leituras e debates proporcionadas pelo Grupo de estudos Gramsci e a formação do educador, sediado na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, cujos três autores são membros pesquisadores. Nessa perspectiva ampliamos o debate para a análise dessa temática dentro do sistema capitalista, investigando suas implicações nesse processo.

O trabalho, enquanto categoria ontológica, é uma atividade social e um fenômeno exclusivamente humano, que ocorre no plano do pensamento para em seguida ir se materializando no mundo e nesse processo inseparável transforma o homem e a natureza. A história do trabalho está vinculada de modo indissociável da evolução da humanidade. Entretanto, historicamente vai sofrendo uma série de interferências que vão modificando a sua forma de organização e sua condição humanizante. No trabalho também se observa a presença do princípio educativo, ou seja, esse tem entre suas qualidades a possibilidade de produzir aprendizagens. De uma experiência que produz o homem e suas qualidades mais positivas até uma experiência que reduz e oprime o ser humano.

A partir desta compreensão da categoria trabalho em sentido ontológico, pudemos diferenciá-lo do conceito de emprego, ou seja, do trabalho em seu sentido restrito e situado, dentro da sociabilidade capitalista que é regido pela forma de trabalho explorado e assalariado.

Com base nesse pressuposto nos propomos a refletir neste artigo acerca de como o trabalho do educador possibilita o desenvolvimento de aprendizagens não formais para o sujeito que trabalha, com ampliação da análise dentro da sociedade capitalista. Para o desenvolvimento desta pesquisa nós apoiamos em alguns autores, dentre eles: Saviani (1991 e 2011) e Gadotti (2004) que vem explicar a relação do trabalho e da educação. Destacando o significado do trabalho e sua relação com a natureza. Aranha e Martins (1995) que se debruçaram sobre o que o trabalho significa para o homem, afirmando que pelo trabalho o homem se autoproduz, não permanece o mesmo. Contamos com as reflexões de Ricardo Antunes e Geraldo Augusto Pinto (2017), que a partir dos estudos de Marx e Engels, fizeram reflexões sobre o mundo da produção e do trabalho e a educação como um processo que contribui para emancipação humana.

TRABALHO E FORMAÇÃO DO HOMEM

Diferentemente dos outros animais, o ser humano pode refletir, tomar decisões, projetar suas ações no futuro. Maia Filho (2011) descreve o motivo dessa diferenciação ao apontar seu sistema de “[...] intencionalidade, a forma como objetiva seus objetivos ao agir no mundo.” (p. 200). Trata-se de um acontecimento complexo e demorado. Para Lukács (1978 *apud* FRIGOTTO, 2008) o homem torna-se homem através do trabalho,

fazendo parte do gênero humano. Portanto é necessário que compreendamos que a história da sociedade é história do homem e que a produção do mundo é concretizada através do trabalho.

Mas embora o trabalho tenha uma função ontológica, com a fundação da sociedade de classes, em cada diferente modo de produção o trabalho recebeu diferentes funções, que em geral, destoavam de uma perspectiva humanizadora. Entendemos modo de produção como a “[...] forma como a sociedade produz, utiliza e distribui os bens e serviços necessários ao funcionamento social caracteriza o modo de produção” (MAIA FILHO, 2004, p. 84), ou seja, uma determinada forma de organização da produção dos meios necessários a garantir a sobrevivência de um grupo ou comunidade em certo momento da história. Que se insere nesse conceito, como o modo de funcionamento interligado a distribuição dos produtos produzidos e a estrutura (Antunes, 2009). Disso decorre que não há como separar a subjetividade e a objetividade, o mundo da produção é uma totalidade, tanto como modo de produzir para viabilizar a reprodução da vida, a partir da visão de Marx (2005 *apud* Antunes e Pinto, 2017).

Modos de produção: primitivo, asiático, escravista, feudal

No início da sociedade, no modo de produção primitivo, o trabalho era caracterizado como fonte de subsistência, tudo era produzido para seu próprio consumo e distribuído por igual, garantindo a sobrevivência do coletivo. Com as necessidades básicas sendo supridas e novas ferramentas sendo desenvolvidas, novas formas de trabalho mais complexas surgindo, começou a produzir em excedentes e trocar bens por outros materiais, que darão base para o surgimento do modo de produção asiático e escravista.

O modo de produção asiático é marcado pelo desenvolvimento da agricultura e pecuária. Desenvolvido no Oriente, neste modelo verifica-se a “[...] exploração por parte da classe dominante, se apropriava, através dos impostos, do que era produzido nas aldeias” (MAIA FILHO, 2014, p. 85). Para que a afirmação da exploração da classe dominante criou-se dois complexos sociais o Estado e o Direito, em suma os dois complexos atendiam e até hoje atendem as necessidades da classe dominante, regulamentando a vida social e reprimindo revoltas de quem não concordassem com as opressões.

O modo de produção escravista desenvolveu-se simultaneamente com o modo de produção asiático, mas os dois se diferenciam por conta da região, já que o escravismo se permeia na região grega e romana e o modo de produção asiático se desenvolve no Oriente. Baseado na divisão da sociedade em duas classes sociais: os senhores de escravos e os escravos “tudo o que era produzido pelos escravos pertencia ao seu senhor (*dominus*) assim não havia interesse por parte dos escravos em aumentar a produção ou aperfeiçoar suas técnicas” (MAIA FILHO, 2014, p. 86). Portanto a única forma dos senhores de escravos ficarem ricos era com o aumento do número de escravos, isso complicava o controle por parte dos dominantes da época (senhores de escravos), então esse modo de produção entrou em crise não conseguindo se reestruturar.

De forma lenta, com o passar dos séculos, surge então o modo de produção feudal, caracterizado pela divisão das terras em feudos, favorável a agricultura. Marcado pela a produção autossuficiente, já que não tinha interesse em produzir excedentes.

As terras cultivadas eram divididas em sistema de faixas espalhadas e os arrendatários trabalhavam não só nas terras arrendadas, mas também, nas terras do senhor, de tudo que era produzido em parte era dos servos e outra dos senhores, sendo a destes últimos a maior parcela. (MAIA FILHO, 2014, p. 87).

Como havia interesse em aumentar a produção, já que parte dela ficava com eles, os servos melhoravam suas técnicas de produção conseqüentemente, melhoram a alimentação, aumentando a população, produzindo mais do que podiam consumir, os senhores feudais tinham mais servos do que podiam dar conta. Dessa maneira, expulsaram parte deles das terras e para sobreviver eles tiveram que roubar e/ou fazer trocas de produtos, já que produziram em excedentes, com as trocas surgiram as rotas comerciais se desenvolvendo por quase toda Europa, que deram impulso para a formação das cidades, o trabalho também se modifica, tomando forma de redenção, também fica evidente a divisão de classes, sobretudo a exploração do trabalho. Além disso, com o declínio dos feudos, surge um novo modo de produção.

MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

O modo de produção da existência humana passou por significativas mudanças desde a antiguidade, ao longo do feudalismo e até chegar ao capitalismo. Este se caracteriza por sua hegemonia e pela exploração da mais-valia da classe trabalhadora. O trabalho como complexo social, caracterizado pelo capitalismo tem uma dimensão de negatividade, e se caracteriza entre outras coisas pela acumulação do capital. Com a Revolução Industrial e suas máquinas no interior das fábricas os trabalhadores se viram obrigados a venderem sua força de trabalho para os donos de fábrica. Ciavatta (2008, p. 409) vem discorrer sobre dois conceitos de valor de uso e valor de troca, que desenvolve à medida que o valor de uso: são objetos produzidos para a satisfação das necessidades humanas, como bens de subsistência e de consumo pessoal e familiar. Mas os mesmos objetos, as mesmas mercadorias que tem uma existência histórica milenar, quando se tornam objeto de troca, quantidades que se equivalem a outras, tempo de trabalho que tem um equivalente em salário, inserem-se em relações sociais de outra natureza. Portanto de acordo com Frigotto (2008, p. 403) “Com efeito, no modo de produção capitalista, o trabalho daqueles desprovidos de propriedade de meios e instrumentos de produção é reduzido à sua dimensão de força de trabalho”. Nesse sentido, o trabalhador se vê obrigado a vender o tempo de trabalho, suas forças submetendo-se aos donos de fábricas, como explorados e dominados.

Com todas prévias colocações dos autores caracterizando os preceitos básicos do modo de produção capitalista podemos ainda compreender que o sistema vigente tomou formas ao longo dos anos na busca de comprar a força de trabalho de forma exorbitantemente lucrativa para os donos de fábricas.

Educação atividade fundada pelo Trabalho

Como o homem não nasce homem, mas torna-se através do trabalho, é necessário que ele produza sua própria existência e repasse os seus conhecimentos para outras pessoas e conseqüentemente gerações que estão por vir, portanto, a educação “[...] trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana.” (SAVIANI, 2011, p. 13). Ainda é necessário explicar

rapidamente como surge a educação para compreendermos como categoria fundada pelo trabalho.

A complexificação das relações sociais impôs ao homem a criação de outras atividades que tenham a função de mediar a reprodução social. Surge, portanto, a educação, atividade fundada pelo trabalho. Sua função é, pois, a reprodução do ser dos homens cujas objetivações precisam ser universalizadas para todos os indivíduos. (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2008, p. 1-2).

A partir disso, essa atividade surge em um modo de produção específico, juntamente com surgimento do homem.

[...] a educação foi fundada pelo trabalho como uma atividade fundamental no processo de reprodução social. Sua origem data desde os primórdios da existência humana quando esta, constituída pelo trabalho, fundou uma atividade que garantiria às gerações mais novas o aprendizado da experiência acumulada pelos homens ao longo do tempo. (FRERES; RABELO MENDES SEGUNDO, 2008, p. 2)

O modo de produção primitivo que se baseava em atividades coletivas também no campo da educação e na própria realização trabalho, todos produziam, comiam, caçavam, pescavam e ensinavam uns aos outros, sobre como sobreviver. Após longos anos e o surgimento de outros modos de produção³, na sociedade atual, o sistema capitalista, a divisão de classe configura também a divisão da educação e do trabalho.

A partir do escravismo antigo passamos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como educação dos escravos e serviçais. A primeira centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda assimilada ao próprio processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155)

Como explicita o autor, a primeira modalidade de educação deu origem à escola,

que é assegurada até hoje com os mesmos objetivos, a classe dominada ser dominada pela classe dominante. A partir de uma análise da escola francesa no século XX feita pelo historiador Manacorda, Saviani (2007) afirma que ela era uma “escola como um aparelho ideológico de Estado exclusivamente capitalista” (p. 157). Portanto tudo que é produzido nessa sociedade dividida em classes é para beneficiar uma classe, a dominadora, a burguesa.

Contudo, para se opor a essa separação é necessário que adentremos agora na discussão sobre uma característica básica do trabalho, seu o caráter formativo a partir das discussões de alguns autores, ainda discutiremos como a educação está posta na atualidade, argumentamos ainda propostas como essas questões poderiam ser realmente abordadas e como a relação trabalho e educação se deu e como se reproduz hoje.

O PRINCÍPIO EDUCATIVO DO TRABALHO

De acordo com Gadotti (2004) apoiado nos estudos do filósofo Karl Marx, o trabalho possuiu um caráter formativo. Sugere ainda que o processo de trabalho integra educação e formação profissional e diz que relação dos mesmos deveria possibilitar o desenvolvimento de todas as faculdades humanas.

Hoje a configuração do trabalho e educação se dá por conta do sistema vigente, Ciavatta (2008) diz “há de se considerar o trabalho na sociedade moderna e contemporânea onde a produção dos meios de existência se faz dentro do sistema capitalista.” (p. 408). Portanto, a deturpação de conceito e características das escolas profissionais e escolas politécnicas, apresentadas hoje, busca formar os jovens apenas para o trabalho, na concepção do sistema capitalista, separando socialmente trabalho e educação, é baseado no contexto do modelo de educação parcelar, hierarquizada como já havia proposto pelo sistema taylorista-fordista:

O processo de ensino e aprendizagem era estruturado em oficinas e sala de aula e a própria Ford Motor Company utilizava parte do que era ali produzido como meio de incentivar um senso de responsabilidade nos estudantes. Esses, ao terminarem os estudos com 18 anos, poderiam oferecer sua força de trabalho forjada pelo sistema taylorista-fordista no mercado de trabalho. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 81)

A partir das propostas de Marx, Gadotti (2004) descreve a formação integral e com o ensino politécnico realmente devem ser:

O ensino politécnico deve se realizar na síntese do estudo teórico e de um trabalho prático nas técnicas e científicas indispensáveis à compreensão do caráter social do trabalho e – dentro da perspectiva de uma sociedade sem classes- estimular a associação livre dos indivíduos. (GADOTTI, 2004, p. 132).

Ressaltando que é imprescindível a relação do ato produtivo e do ato educativo, necessários para a emancipação humana. Gadotti (2004) ainda se refere a Gramsci, filósofo marxista, que trouxe grandes contribuições acerca da educação como necessária para consciência política, de classe, o filósofo discorreu como o trabalhador poderia ser intelectual-trabalhador, ou “intelectual orgânico”. Ressaltando que o objetivo da classe dominadora é nos convencer que ela é mais apta a dirigir, a gerir os modos de produção e é através da cultura e da ideologia que a mesma se afirmar, inclusive da educação. Com isso ele reflete sobre a proposta de uma escola unitária defendendo que ela deveria ser formativa, havendo relação entre escola e meio social.

Para Gramsci [...] deve desenvolver a autonomia intelectual do aluno, a consciência de seus direitos, deve ser ativa e criadora, o contrário da escola uniforme e burocrática.” Trouxe também grandes contribuições acerca da finalidade da escola tradicional, se questionando para quem ela interessa e quem está formando, atendendo apenas ao sistema atual de produção”. (GADOTTI, 2004, p. 145).

Portanto, questionamos-nos qual tipo de sociedade queremos para o futuro? Gadotti (2004) afirma “[...] a educação é um fenômeno social, portanto, produto e produtor da sociedade” (p. 135), evidenciando a relação direta entre o modo de produção/sistema adotado por nossa sociedade com a educação. A mesma deve projetar com o sistema que busca, quais sujeitos quer formar. Já que é propagado em nossas escolas, sistemas educacionais que devemos aprender de forma parcelar, fragmentada, negando-nos a formação que emancipe o sujeito, Gadotti (2004) enfatiza “[...] o ensino intelectual, o desenvolvimento físico e o aprendizado politécnico” (p. 136). No capitalismo não há para a classe trabalhadora a oportunidade para um modelo de formação completa do sujeito:

[...] o atual modo de produção e de relações de produção caracterizado por Marx (1994) como capitalismo: em seu discurso hegemônico e ideológico, o trabalho humano é apresentado por esse tipo de sociabilidade como trabalho assalariado e naturalizado como uma mercadoria (força de trabalho) a ser formada e comprada no mercado de trabalho. (MAIA FILHO, 2011, p. 224).

Por fim, podemos observar que as diversas variações do trabalho e seu conceito pra ser princípio educativo ou não, já que as condições que o sistema capitalista impõe se refletem também no conceito de trabalho, reduzindo essa atividade como castigo, como moeda de troca, não articulando ao interesse dos trabalhadores.

Em um segundo momento, a reflexão toma forma tendo por base Lukács (opcit). Em sua reflexão sobre a ontologia do ser social, o autor examina o trabalho como atividade fundamental do ser humano, ontocriativa, que produz os meios de existência na relação do homem com a natureza, a cultura e o aperfeiçoamento de si mesmo. De outra parte, o trabalho humano assume formas históricas muitas das quais degradantes, penalizantes, nas diferentes culturas, na estrutura capitalista e em suas diversas conjunturas. Desses conjuntos de ideias e debates foi possível concluir que o trabalho não é necessariamente educativo, depende das condições de sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que gera. (CIAVATTA, 2008, p. 413)

Já que “[...] toda produção capitalista toma forma de mercadoria” (CASTRO, 2008, p. 404), com a educação não seria diferente. Portanto podemos ainda acreditar e buscar reagir partindo do pressuposto de que todos temos potencial e precisamos nos desenvolver, e que o princípio educativo do trabalho, caráter formativo do trabalho e como relação necessária na construção e existência do ser. Levamos em conta também a socialização do homem, que para Gadotti (2004) é condição primordial para transformação do capitalismo e sua superação histórica como modo de vida e de produção do mundo, com isso os autores apontam que a emancipação é primordial para a plenitude do homem.

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa é do tipo exploratória, ou seja, busca identificar na construção de hipóteses sobre a situação, a familiaridade com o fato pesquisado, descobrir as reais causas do problema tentando compreender um determinado fenômeno. Como qualquer exploração, a pesquisa exploratória depende da intuição do explorador (neste caso, da intuição do pesquisador). Por ser um tipo de pesquisa muito específica, quase sempre ela assume a forma de um estudo de caso (GIL, 2008).

A abordagem adotada para a presente pesquisa é a qualitativa, isso porque estamos tratando de uma temática que precisa ser relacionada à compreensão da totalidade social, como bem esclarece Minayo (2001).

Nossa base teórica de análise é a perspectiva histórica dialética, que entende a realidade em constante movimento, sendo impulsionada pelas contradições postas no mundo objetivo, entendo ainda que os fenômenos subjetivos partem de uma base material objetiva.

O significado de trabalhar no espaço de trabalho

O sujeito 1, destaca que o retorno significativo das pessoas com quem trabalha, considera também que a evolução das pessoas, até mesmo em um empoderamento, em organizar reuniões dos grupos, para ela o trabalho foi realizado. Ela diz dessa forma: “[...] nós que trabalhamos com pessoas, como é que a gente consegue perceber que nosso trabalho fez a diferença, é numa fala, é em um empoderamento é numa, chamar o grupo pra se organizar.” Analisamos que ela sente que há um retorno do seu trabalho, nas relações do dia a dia para aquela comunidade, que ela faz a diferença, consegue ainda projetar-se no mesmo. Konder (1992) e Antunes (2000) (*apud* FRIGOTTO, 2008, p. 400) dizem que “diferente do animal, o ser humano, se diferencia assumindo autonomia relativa como espécie do gênero humano que pode projetar-se, criar alternativas e tomar decisões”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho articulado ao mundo da educação é uma questão ampla a ser discutida. Como objetivo da pesquisa foi analisar o trabalho e seus significados para o educador-trabalhador dando ênfase para o princípio educativo em diferentes espaços laborais, dentro da sociedade capitalista, foi possível afirmar que o trabalho com seu princípio educativo permite ao educador-trabalhador intervenções e transformações do próprio sujeito trabalhador a partir da articulação do mesmo com a educação.

Nas entrevistas, foi possível entender que os mesmos se sentiam modificados que sua forma de ser, pensar, agir tendo interferência direta na inserção dos mesmos no espaço de trabalho, ou seja, foi o trabalho e as potencializações da aprendizagem que o mesmo possibilitou que influenciou essa mudança, essa transformação. Para potencializar o princípio educativo do trabalho é através do próprio fazer profissional, a relação com os outros, no dia-a-dia articulado com estudos direcionados que a potencialização acontece. Sobre o significado do trabalho para o pedagogo no campo da educação, eles afirmaram que por meio da mediação do seu trabalho para com os educandos, se sentiam parte dos resultados que viam nos alunos.

Sobre a questão da aprendizagem do educador, dentro desse sistema que estamos inseridos, por vezes não nos permite desenvolver melhor o trabalho, que são questões para além de nossas subjetividades que muitas vezes nos levam a frustrações. Temos que nos questionar a partir do sistema vigente, que tipo educador queremos formar? Sabemos que essas questões estão para além de nós. Apesar de ser um trabalho que está inserido em um sistema capitalista, é possível que haja significado para os trabalhadores, pois eles consideram que parte deles foi constituída por esse processo. Mesmo no sistema vigente, o processo de trabalho e a relação com os outros possibilitam a socialização entre os sujeitos, tão necessária a emancipação dos mesmos.

Como resultado observou-se que o trabalho como princípio educativo responsabiliza o educador-trabalhador a intervenções e transformações do próprio sujeito trabalhador a partir da articulação do mesmo com a educação. Ainda considera os que os educadores se sentiam modificados, mas é necessário que o educador saiba e conheça os limites do seu fazer pedagógico dentro do sistema capitalista, até mesmo que essas limitações sejam reconhecidas na formação do mesmo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2009.

ANTUNES, R. PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

ARANHA, M. L. de A. MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRERES, H. de A.; RABELO, J. J. MENDES SEGUNDO, M. das D. **O papel da Educação na sociedade capitalista: uma análise onto-histórica**. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação: O Ensino e a pesquisa em história da educação. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/trabalho_completo.php?id=932. Acesso em: 10 abr. 2018.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. LESSA, Sergio. Trabalho imaterial. In: PEREIRA, Isabel Brasil. LIMA, Julio César França. (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. p. 399-

414. 433-439. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, IVANI. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**; prefácio de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MAIA F., Osterne N. CHAVES, H. V.; RIBEIRO, L. T. F. SOUSA, N. D. de. **O impacto da aceleração tempo-espaço nas relações de produção**. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 21, n. 2, mai./ago. 2014.

MAIA FILHO, O. Formação para o trabalho ou formação do trabalhador? In: PINHEIRO, C. V. de Q. CARVALHO, J. Q. C. SILVA. M. F. V. da (Orgs.). **Estudos Psicanalíticos na Clínica e no Social**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª. ed. Novo Hamburgo: Universiade Freevale, 2013.

OLIVEIRA, J. C. P. de. **O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2017, Olinda-Pe. Anais eletrônicos. Olinda: 2017. Disponível em:

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MDI_SA13_ID8319_03082016000937.pdf> Acesso em: 01 de mar. 2018.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, Apr. 2007. Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782007000100012&lng=en&nrm=iso>. access on 04 May 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

WOOD JR, T. Fordismo, Toyotismo e Volvismo: os caminhos da indústria em busca do tempo perdido. **Revista de Administração de Empresas**, v. 32, n. 4, p. 6-18, set./out. 1992.

PREDICADO: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE A GRAMÁTICA NORMATIVA E A GRAMÁTICA DESCRITIVA

ABREU, Kaliana Lins de

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: kalianaabreu@hotmail.com

SOUSA, Francisco Cleiton Limeira de

Universidade Federal de Campina Grande, Poço Dantas, PB, Brasil.

E-mail: cleitonlimeira3930@gmail.com

BEZERRA, Júlia Vitória Menezes

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: juliameneses146@gmail.com

INTRODUÇÃO

A sintaxe faz parte da gramática, estuda a estrutura dos enunciados e a relação dos termos nas frases e das frases no discurso, se preocupando com as relações que ocorrem entre as unidades linguísticas, determinando se dada frase está dentro das regras sintáticas ou não, fornecendo a identidade da língua através de leis que recusam ou aceitam determinadas construções na oração.

A proposta deste trabalho é analisar com base nas gramáticas normativa e descritiva o predicado na oração. Tomamos como referencial teórico, a gramática descritiva de Perini *Gramática descritiva do português* (2002), a gramática normativa de Evanildo Bechara *Moderna gramática portuguesa* (2010). A pesquisa é de cunho bibliográfico, apre-

sentando natureza qualitativa, norteadas em instrumentos como ensaios, artigos e pela literatura da área.

Nas escolas, alguns professores não estão realmente preparados para a sala de aula, ou porque não teve o incentivo correto, ou porque não se dedicou o bastante no curso de graduação, seja de qual área for. E como principal proposta desse trabalho é mostrar ao educando que existem várias visões diferentes sobre determinado assunto e não aquele único apresentado em sala de aula, como diz Bagno (2001, p.157) “[...] devemos apresentar aos nossos alunos *todas* as opções que a língua oferece [...]”.

É preciso que o professor tenha em mente a importância de mostrar outros lados da mesma história, além de apresentar o lado social da língua, como afirma Bagno (2001), além de ensinar as regras da língua padrão é importante direcionar o aluno ao aprendizado e domínio da sua língua, a fim de aumentar a sua capacidade diante dela.

Na tentativa de explicar ou conceituar o verbo e suas relações sintáticas, contrapondo com a gramática normativa que analisa o predicado verbal, usando como critério a semântica do verbo. A gramática descritiva descreve a forma e o funcionamento das línguas contrapondo com a gramática tradicional normativa, que tem a preocupação com a norma culta, preocupando-se apenas em ensinar a *língua padrão*.

Logo, a proposta deste trabalho é analisar com base nas gramáticas descritiva – a que visa descrever os usos gerais da língua - e normativa – caracterizada por ditar as regras da LP -, o predicado e suas relações sintáticas. Essa discussão será realizada levando em consideração os critérios sintáticos e semânticos apresentados nas gramáticas, proporcionando um estudo mais relevante sobre “o predicado”.

Para caráter didático, o artigo foi dividido em dois tópicos, de modo que facilite a compreensão do texto. No primeiro, faremos o contraponto entre algumas gramáticas, a gramática normativa, descritiva e internalizada. No segundo, abordaremos o predicado na gramática normativa e na gramática descritiva. Por fim, as considerações finais.

GRAMÁTICAS: ALGUNS CONCEITOS

Com base em Perini (2006, p.23), os três princípios principais da gramática são: a gramática dá a entender-se por uma disciplina que diz o que é certo ou errado na lín-

gua. É chamada de gramática prescritiva ou normativa. Mais detalhadamente o conceito de gramática é um sistema de regras, unidades e estruturas que o indivíduo que já tem programado em sua memória de modo que use a língua, fazendo da gramática parte do nosso conhecimento de mundo.

Muitos alunos têm dificuldade em estudar gramática pelo fato deles usarem sua própria linguagem e essa linguagem estar sempre em mudança, principalmente por causa da internet e as tecnologias da informação. É importante lembrar aos alunos que estudar gramática é uma forma de unificar a língua, para que o professor não tenha dificuldades em corrigir atividades com várias formas de falar, por exemplo, mas tem que lembrar que cada um tem sua forma de falar e por isso não menos importante.

Segundo o autor, há uma oposição entre gramáticas prescritivas (ou normativas), que tentam estabelecer como as pessoas devem falar ou escrever, e gramáticas descritivas, que procuram descrever como é que as pessoas realmente falam ou escrevem. A oposição entre “certo” e “errado” muitas vezes corresponde, no fundo, a oposição – essa sim, legítima – entre língua falada e escrita.

A gramática normativa como afirma Travaglia (2001), pode ser entendida como um conjunto de normas e regras da língua portuguesa que é convencionado pelos linguístas partindo das palavras utilizadas no cotidiano e dos modos de se expressar socialmente. Nesse viés, tais regras e normas são adquiridas nos contextos escolares, geralmente.

O supracitado autor ainda aponta que, tal gramática normativa se detém mais à língua escrita, em detrimento da língua oral, direcionando de modo unilateral as maneiras “corretas” de escrever, sendo que estas devem se nortear por um padrão previamente estabelecido. Caso contrário, não postas como “erradas”, isto é, há a desconsideração de fatores extralinguísticos, que perpassam tal variante.

Como Travaglia afirma na citação indireta acima, a gramática normativa apresenta e explica o que é “certo” e o que é “errado”, ou seja, as regras dessa gramática ditam a forma como o português deve ser falado a partir das regras que ela propõe.

Sendo assim, exemplo de não colocarmos o adjetivo antes do substantivo, o autor também se preocupa com a língua escrita, já a língua falada, fica em segundo plano, o que explica o fato da língua oral ser um pouco desprezada nas escolas e muitos dos alunos apresentarem dificuldades quando chegam ao ensino superior.

É bom lembrar que a comunicação faz parte da nossa vida, é onde praticamos a linguagem com uma ou mais pessoas, mas a linguagem que a escola determina – a gramática normativa – exige que o aluno se comporte de acordo com ela, por isso muitos têm vergonha de ler em sala de aula, responder algo quando o professor pergunta, por isso é tão importante que seja trabalhado também a fala em sala de aula.

Apesar de ser adotada como o dialeto padrão, a gramática normativa é baseada na língua escrita, sem enxergar suas variações ou modo de expressão individual, o que explica também o fato de vários alunos ficarem envergonhados no momento de falar em sala de aula, com medo de serem objetos de riso na turma, é importante observar a diversidade de pessoas que convivem em um mesmo ambiente e lembrar-se do valor da cultura de cada uma, e não considerar uma língua só com a certa.

Já a gramática estruturalista descritiva, como sugere a própria nomenclatura, considera a estrutura, isto é, as unidades que compõem a língua e está em uma acepção mais ampla, discutindo fatores cuja função é descrevê-la, nas mais distintas formas como se apresenta aos interlocutores.

Segundo Travaglia (2001), essa gramática aborda as variedades linguísticas, em contraposição à citada anteriormente. Dentre fatores não semelhantes entre elas, destacamos o de que a gramática descritiva dá preferência à língua em sua forma oral, caracterizando-a, em um determinado tempo, ou seja, tem uma abordagem sincrônica.

Ao contrário da gramática normativa que considera só uma língua como a padrão, a gramática descritiva é oposta a isso, ela considera toda e qualquer variação da língua. Assim, como a normativa descreve como essa variação se comporta – suas unidades e como elas agem na estrutura sintática – como as estruturas se formam e suas possibilidades de organização na mesma.

Para Perini (2006), há uma oposição entre gramáticas prescritivas (ou normativas), que tentam estabelecer como as pessoas devem falar ou escrever, e gramáticas descritivas, que procuram descrever como é que as pessoas realmente falam ou escrevem. A oposição entre “certo” e “errado” muitas vezes corresponde, no fundo, a oposição – essa sim, legítima – entre língua falada e escrita.

A descrição da língua é feita por um linguista, pois, é ele quem conhece a teoria das línguas e todos os seus processos, ele irá descrever a língua como realmente ela é, de acordo com que o indivíduo está expressando por meio da fala, como afirma Perini

(2006, p.24) “[...] registra como se fala realmente, retratando e sistematizando os fatos da língua”.

Deve-se, entretanto, levar em consideração as variantes linguísticas e os modos diversos de se expressar a depender do contexto. Dessa forma, na escola, conversando com os amigos, fazemos uso de uma determinada linguagem; quando falamos com a professora ou com o professor, a linguagem sofre algumas modificações, ficando mais formal e até mais respeitosa.

Por último, ainda temos a gramática internalizada, isto é, a que todos os sujeitos falantes da língua portuguesa detêm armazenadas à mente, em nossas memórias. Desse modo, conforme nossas experiências sociais, passamos por um contínuo processo de consolidação de tal gramática.

É o que Perini (2006, p. 23) afirma em seu livro *Princípios de linguística descritiva*: “[...] gramática é a parte do nosso conhecimento do mundo”. Em outras palavras, aquilo que adquirimos em nossas vivências, memorizadas sem que haja uma percepção consciente disso, segundo Perini (2006).

A escola ou os professores, isso vai depender bastante, não percebem a diversidade cultural dos alunos em sala de aula, como afirma Cagliari (1998) todos aprendem à sua maneira, mas, o professor ensina de forma coletiva, é preciso observar como cada um aprende em sala ou o que eles trazem para a escola, pois, pode ser de grande valia, uma vez que, o professor pode usar o que eles já sabem para melhorar o relacionamento com o aprendizado.

Nessa perspectiva, discutiremos a seguir as implicações no que se refere ao predicado, sob o enfoque da gramática normativa e da gramática descritiva.

O PREDICADO: DO NORMATIVO AO DESCRITIVO

Apresentaremos a classificação dos predicados, fazendo relação entre as informações dos estudos das gramáticas normativas e descritivas e a colocação dos autores, pois não são consensuais, cada uma dessas gramáticas abordam o conteúdo de maneira diferente. Bechara (2009), *Moderna Gramática Portuguesa*, não segue a classificação tradicional, questionando-nos se vale apenas diferenciar predicado verbal e predicado nominal.

De acordo com Bechara (2009, p. 426)

Como o signo linguístico aparece na função de predicativo costuma ser um nome-substantivo ou adjetivo-, a tradição gramatical passou a designar *nominal* a esse tipo de predicado complexo, para diferenci-lo dos outros chamados *verbais*. Além da sem razão dessa diferença, conforme acabamos de ver, cabe lembrar que funcionam como predicativo outras classes de palavras, inclusive advérbios.

Em resposta a Bechara, sim, vale a pena diferenciar o predicado verbal do predicado nominal, pois, na primeira o núcleo é o próprio verbo e ele pode se comportar como verbo transitivo direto ou indireto e até mesmo como verbo intransitivo, já o segundo tem como núcleo principal o próprio nome, classificando-o como predicativo do sujeito e o verbo, como verbo de ligação.

O signo linguístico que aparece no predicativo, geralmente, é um nome (substantivo ou adjetivo) a gramática tradicional, normativa, passou a designar nominal a esse tipo de predicado complexo para diferenciá-lo dos chamados verbais. É pertinente destacar que também exercem a função sintática de predicativo outras classes de palavras, a saber, a dos advérbios.

Bechara (2009) analisa o verbo sob a perspectiva sintática, não faz distinção entre os tipos de predicados, para os verbos que não necessitam de complementos chama-o de predicado simples, e para os verbos que necessitam de uma delimitação semântica, de um complemento, chama-o de predicado complexo.

O autor diz que, o predicado, é constituído por um núcleo, a qual pertence à classe de palavra chamada verbo, esteja explícito ou oculto, pelas possibilidades da referência discursiva. O predicado da oração pode ser simples ou complexo, dependendo do conteúdo léxico do verbo que lhe serve como núcleo. Há verbos cujo conteúdo léxico é de grande extensão semântica; de modo que, se desejamos expressar determinada realidade, temos de delimitar essa extensão semântica mediante o auxílio de outros signos léxicos adequados a realidade concreta.

Já Perini (2002), em Gramática do Português Brasileiro, expõe que, para fazermos a análise sintática da oração, temos que estabelecer um ponto inicial que servirá de

apoio, o verbo e ele desempenha a função de núcleo do predicado (NdP), essa é a única função possível de um verbo na oração, e cada oração tem um só predicado.

Bechara (2009) destaca que, há verbos cujo conteúdo léxico é de grande extensão semântica, são signos léxicos e nos auxiliam nessa delimitação da extensão semântica do verbo, verdadeiros delimitadores semânticos verbais, são os complementos verbais. Os verbos que utilizam essas delimitações semânticas são chamados de transitivos. Já os verbos que apresentam significados lexicais não necessitam de outros signos léxicos, como fazem os predicados complexos, são chamados tradicionalmente de intransitivos.

Bechara (2009) mostra os tipos de complementos determinantes do predicado complexo, que se acompanham de diversos tipos de argumentos, conhecidos por complementos verbais, são: o objeto direto, o objeto direto preposicionado, a preposição como posvérbio, o complemento relativo, o objeto indireto, o objeto indireto e adjuntos com para, a construção especial com objeto indireto, dativos livres, o complemento predicativo.

Perini (2002) ressalta que o predicado faz certas exigências quanto aos complementos que podem lhe acompanhar na oração, há verbos como: *fazer*, que exige a presença de um objeto direto; *falecer*, que recusa a presença de um objeto direto; *comer* admite, opcionalmente, o objeto direto.

Cada verbo tem um conjunto de traços que especificam os complementos que ele exige, recusa ou aceita livremente na oração (cada predicado possui um conjunto próprio de traços de transitividade). Em uma sentença, há tantos conjuntos de traços de transitividade quantos predicados ela contém. Em certos casos, temos a presença de dois NdPs e dois predicados separados. No entanto, um dos verbos, tem transitividade própria e pode receber complementos independentemente do outro verbo.

A Moderna Gramática Portuguesa de Evanildo Bechara (2009), ressalta que o predicado é constituído por um núcleo, a qual a classe de palavra denominada verbo - esteja explícito ou oculto - que pode ser simples ou complexo. Nessa linha, há verbos que utilizam delimitações semânticas, e por isso, são chamados de transitivos.

Exemplos: Eles *precisam de socorro*.

O porteiro *viu o automóvel*.

Já os verbos que apresentam significado lexical referente a realidade bem concre-

tas não necessitam de outros signos léxicos. Dizemos, então, que o predicado é *simples*. A tradição gramatical denomina como *intransitivos* tais verbos:

Exemplos: José *acordou* cedo.

Ela não *trabalha*.

Um mesmo verbo poderá ser transitivo ou intransitivo, principalmente quando o processo verbal tem aplicação muito vaga:

Exemplos: Eles comeram *maças*. (transitivo)

Eles não *comeram*. (intransitivo)

Esta particularidade só é possível quando a extensão significativa do verbo aponta para um termo geral (arquilexema) que englobe a natureza de todos os signos léxicos que naturalmente apreciaram a direita do verbo:

Exemplos: Eles *bebem* pouco (algo líquido: água, refrigerante, etc.).

O aluno não *escreveu* (um texto: *bilhete, carta*, etc.).

E é por isso que não se podem usar intransitivamente, a não ser que os entornos venham da perfeita compreensão da mensagem, predicado do tipo:

Exemplos: Ele *ofereceu*

Nós reparamos,

Temos ainda o emprego de verbos transitivos utilizados intransitivamente.

Exemplos: Já não *bebe*/ 'abandonou o alcoolismo'.

Ainda não *lê*/ 'é analfabeto'

Por tudo isso, conclui-se que a oposição entre transitivo e intransitivo não é absoluta, e mais pertence ao léxico do que a gramática. Já a Gramática descritiva do português de Perini (2002), diz que toda oração contém verbo, e o verbo cumpre a função de núcleo do predicado (NdP), essa é a única função possível de um verbo na oração, e cada oração tem um só predicado:

Exemplo: Meu tio *viajou* para a Argentina. NdP

Meu tio *vai viajar* para a Argentina. (*vai*, verbo auxiliar e não constitui núcleo do predicado), (*viajar*, NdP nesse caso o núcleo será sempre a forma nominal do verbo).

Em uma frase como: meu nariz *está* entupido (*está* é NdP), não é porque chamamos *está* de NdP que essa seja a palavra mais importante, nem que esteja transmitindo a parte mais relevante da mensagem. Por conseguinte, o núcleo do predicado faz parte de um constituinte chamado predicado (Pred). O constituinte de nível oracional, é o Pred, que contém o NdP.

Exemplo: Batista *detesta* o dentista.

O predicado é *detesta* e o NdP é igualmente o *detesta*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esta pesquisa, pudemos identificar pontos relevantes que envolvem esse estudo, fazendo relações entre o posicionamento dos gramáticos analisados a respeito de artefatos culturais comuns. Visto que somos todos falantes nativos da língua portuguesa, a utilizamos para que haja a comunicação com o outro. Todavia, refletimos como ela se forma ou como se dá o processo da enunciação e manifestação da linguagem.

Por isso, temos a sintaxe, que é a parte desse sistema que permite criar e interpretar frases. Ou seja, estuda como são formadas as estruturas sintáticas, como as unidades se presentificam, se comportam, até o modo de ser dita uma frase, no sentido de ser ou possível de realização.

Procuramos trabalhar com todos os tipos de gramáticas – a estruturalista, a normativa e a internalizada, – para enfim falarmos sobre a gramática normativa e a descritiva, analisando um só assunto, o predicado. Como vimos, a gramática normativa tem preocupação com uma só língua. Para a gramática normativa de Bechara, o predicado é constituído por um núcleo, a qual a classe de palavra é chamada verbo, e pode colocar-se de modo explícito ou oculto, pode ser simples ou complexo, tudo aquilo que traz informações sobre o sujeito e o que é estruturado em torno de um verbo significativo, ou seja, constitui predicado o qual contém a informação nova para o ouvinte, concordando sempre em número e pessoa com o sujeito.

Já a gramática descritiva considera toda e qualquer variação da língua. Assim como a gramática descritiva, as pessoas possuem visões diferentes sobre assuntos diversos. Já Perini aborda o critério sintático da oração, e sua organização formal, e não uma interpretação semântica. A divergência dos autores está em classificar os predicados, o que para Bechara o predicado é o verbo e suas delimitações semânticas, e seus complementos. Já Perini afirma que em uma oração só existe um predicado, e esse só pode ser constituído por um verbo.

Diante disso, o nosso trabalho tem como principal proposta influenciar, ou auxiliar de alguma forma outros trabalhos acadêmicos com o mesmo assunto ou assunto semelhante, e também aos professores em sala de aula para um processo de ensino e aprendizagem efetivo, visando à importância de aulas mais práticas e alunos mais interessados em aprender, já que *alunos mais interessados* facilitam o processo educativo.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

PERINI, Mário A. **Princípios de linguística descritiva: introdução ao pensamento gramatical**. São Paulo: parábola Editorial, 2006.

ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Coleção Letramento, Educação e Sociedade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SEÇÃO III

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

A LUTA DOS ESTUDANTES BRASILEIROS EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA: NOTAS INTRODUTÓRIAS

FILHO, Fabiano Martins de Castro
Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, CE, Brasil.
E-mail: fabianomartinsdecastrofilho@hotmail.com

SOUSA, Eliomar Araújo de
Universidade Estadual do Ceará, Graça, CE, Brasil.
E-mail: elio2015_@hotmail.com

OLIVEIRA, Daniele Kelly Lima de
Universidade Federal do Ceará, Graça, CE, Brasil.
E-mail: dankel28@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O movimento estudantil surgiu como personagem principal das mobilizações sociais em diversos países da Europa e América Latina. Um dos marcos históricos no qual fizemos o recorte é da participação de estudantes em movimentos de lutas, que ficou conhecido como Maio Francês de 1968, momento em que o mundo vivia grandes transformações e, principalmente no contexto da Guerra Fria. Na França, os estudantes uniram-se as lutas dos trabalhadores, gerando uma greve que paralisou o país. A luta e organização do movimento estudantil têm como raízes a luta dos trabalhadores e movimentos sociais mais amplos. Continuando, em vários momentos, vinculados à luta dos trabalhadores.

No Brasil, não era diferente, no país começava a se instaurar o golpe militar de 1964. Desse modo, os estudantes brasileiros começavam a atuar contra o regime imposto na época através de mobilizações sociais.

Neste artigo, abordaremos a história do movimento estudantil, com ênfase a partir do conhecido Maio de 1968, na França, fazendo uma analogia do movimento estudantil no Brasil, durante o período do regime militar, destacando a atuação dos estudantes como classe estudantil com a União Nacional dos Estudantes (UNE).

O presente artigo foi constituído através do movimento estudantil e tem como objetivo levar ao leitor ao conhecimento sobre as opressões, atuação e conquistas que a classe estudantil enfrentou durante anos, para a construção de um país democrático.

Este trabalho também é resultado dos estudos realizados no projeto de pesquisa Movimento Estudantil: gênese e desdobramento dos movimentos sociais, vinculado ao Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR)/CNPQ, sediado na Universidade Estadual Vale do Acaraú- (UVA).

DESENVOLVIMENTO

O conhecido maio de 1968 representou o auge de um momento histórico de intensas transformações políticas e econômicas que marcaram a metade do século XX. No mês de março desse mesmo ano na França, estudantes e operários se põem em movimento apresentando inúmeros questionamentos ao poder e lutando lado a lado, e em muitas situações os estudantes estavam à frente das mobilizações.

O surgimento do movimento estudantil possibilitou a abertura de portas para o aparecimento de novos movimentos, que fizeram aparecer novas bandeiras de lutas.

A década de sessenta se tornou um tempo de agitação estudantil, principalmente no Brasil. Após o golpe militar de 1964, o país entrou em um regime autoritário e de repressões, a classe estudantil liderada pela União Nacional dos Estudantes-UNE, teve importância para a resistência contra o regime vigente.

Os estudantes universitários brasileiros constituíram um importante movimento que influenciou o cenário do país. Com regime imposto na época, foi colocado como ilegal a mais importante entidade estudantil, a União Nacional dos Estudantes-UNE, no qual sua sede foi incendiada.

É importante ressaltar que, desde antes do golpe, os grupos de direita já promoviam campanha contra a UNE. Em 1962, o jornal do Brasil publicaram uma série de reportagens sob o título “UNE, menina dos olhos do PC», e em 1963 o IPES9 financiou o livro “UNE Instrumento de subversão” as reportagens, assim como o Livro, são de autoria de Sônia Maria Saraiva Seganfreddo.

A UNE passou a atuar num ambiente difícil sobre opressão política de um lado, momento de crise das esquerdas, por outro. O “populismo” começava a ser posto em questão, tanto pela direita quanto pela esquerda. A UNE torna-se canal de manifestação de diversas camadas que se opunham ao regime, mas que estavam sem condições de se manifestar.

No Brasil, aconteceram três momentos de grande impacto do movimento estudantil. O primeiro ocorreu na década de 1960, com a intensa discussão sobre as Reformas de Base no governo de João Goulart.

O segundo momento foi no final da década de 1970 e início da década de 1980, quando o movimento operário-popular luta contra a ditadura e pela democratização das instituições públicas.

Por fim, o terceiro momento foi no início da década de 2000, a partir da vitória do Governo Lula para a presidência. A diferença dos dois primeiros momentos para o terceiro dá-se pela conjuntura que se modifica com o fim da guerra fria entre EUA e União Soviética, crise do socialismo real, intensificação e ampliação das políticas neoliberais e reorganização da esquerda.

No auge da crise econômica, que sobreveio após fase de expansão da economia com Juscelino Kubitschek (JK), os estudantes marcavam presença no cenário nacional. Martins (1980) A UNE não vivia apenas das passeatas ou dos congressos, não apenas participava de comícios, mas envolvia-se na produção e difusão cultural, como se pode atestar com o Centro Popular de Cultura – CCPC, experiência que ligou intelectuais de vanguarda ao movimento estudantil, num processo de auto alimentação.

É durante o governo Costa e Silva (1967-1969), que ocorreram as maiores oposições contra a ditadura militar no Brasil. Neste governo, foi decretado o Ato Institucional N° 5, AI-5, que cassou a liberdade de quem seria contra as ideias do regime militar.

Movimentos como a setembrada acontecido em 1966, foi um conjunto de manifestações contra a repressão, foram liderados pela UNE. Pode-se dizer, com alguma

ressalva que do ponto de vista do combate ao regime militar, o movimento estudantil tornou-se canal único de participação.

No ano de 1968, a luta dos estudantes acontecia no restaurante do calabouço, no Rio de Janeiro, que tinha como reivindicações a melhoria do alimento fornecido aos estudantes da classe trabalhadora.

No dia 28 de Março de 1968, um batalhão da polícia militar de Guanabara foi ao local e disparou contra os estudantes, matando o jovem secundaristas Edson Luís Souto. No dia seguinte vários jornais noticiavam na primeira página: “Polícia mata estudante em choque no calabouço”. O assassinato de Edson Luís emocionou o país. A partir disso, resultou na indignação popular, e a sociedade demonstrou indignação, no qual aconteceu uma rebelião social.

No dia da missa em memória de Edson Luís, na Igreja da Candelaria, que reunia cerca de 30.000 mil pessoas, as mesmas foram surpreendidas pelos militares ao saírem da Igreja. Aos que estavam presente, os mesmos se sentiram ameaçados e com medo de acontecer um massacre. O acontecimento foi evitado através da postura do padre.

A firme posição adotada pela hierarquia religiosa propiciou “ uma aliança informal: os estudantes eram agora abertamente apoiados pela Igreja, a imprensa e, de modo geral, as classes médias do Rio de Janeiro, que poucos anos antes haviam apoiado o golpe militar por medo de uma ditadura comunista. (FREIRE, 2008, p. 137)

A morte do estudante marcava o início de manifestações que reuniu no dia 25 de junho de 1968, estudantes, artistas, ativistas e a população. Uma grande passeata ocupou as ruas do centro de Rio de Janeiro, na qual ficou conhecida como “passeata dos cem mil”. Tinha como reivindicações a luta contra os atos de repressões cometidos contra os estudantes, o fim da ditadura e a redemocratização do país.

Em 1969, foi editado o decreto 477, a fim de expulsar os estudantes e professores de esquerda das escolas secundárias e superiores. Já no ano anterior, mais de 1.000 estudantes foram presos, em Ibiúna, São Paulo, quando se preparavam para a realização do XXX Congresso da Une. Movimentos de protestos desenvolveram-se em vários lugares e a principal palavra de ordem era: “Abaixo a Ditadura”. Mas o regime militar conseguiu impor sua reforma. O movimento estudantil e todo o movimento de esquerda começaram a ser perseguidos ferozmente, caçados com fúria.

O momento seguinte ao AI 5/ 477 foi um tempo no qual os estudantes tentaram ainda “segurar” suas entidades, mas estas foram gradativamente caindo em mãos dos estudantes de direita vinculados às diretorias das faculdades e institutos, defensores da ditadura.

A partir de 1971 e 1972, o movimento estudantil engatinhava na busca da retomada. Várias entidades foram reconquistadas e passaram a ser realizados “encontros de cursos”. Em 1974, contrariando as normas vigentes do regime, ocorreram eleições diretas para vários DCEs. Em 1975, foi realizado o I Encontro Nacional de Estudantes (I ENE), sob grandes dificuldades e com limitações.

Após um longo período de paralisia forçada, o movimento estudantil parece renascer no ano de 1979. Nesse ano acontece a primeira eleição por voto direto na história da UNE. Assim, o movimento estudantil emerge para os anos 1980 ampliando suas forças e lutas pela redemocratização do país.

Em 29 e 30 de maio de 1979 foi reconstruída a UNE, apesar das declarações oficiais do governo, em 15 de maio, de que o Congresso seria ilegal. O Congresso de reconstrução da UNE (XXXI Congresso) realizou-se em Salvador, Bahia, e do mesmo participaram 2.304 delegados estudantis de todos os Estados do Brasil. (MEDEIROS, 2014, p. 186)

O Movimento dos Estudantes secundaristas se constitui como uma categoria sociológica por trazer a contradição das relações na sociedade. Suas reivindicações são pautadas e agrupadas a movimentos sociais institucionalizados ou representativos.

No entanto, a escola, sendo uma instituição da qual fazem parte, torna-se o local para exercerem sua pressão, levantando as questões problemáticas que envolvem a ordem pública. Como meio de resistir a uma formação de sociedade que explora a classe trabalhadora, os estudantes secundaristas se constituíram, há muito tempo como um movimento social que luta em prol da educação pública.

Ao longo da história brasileira, o processo educacional alia aos interesses políticos e econômicos dos setores dominantes da sociedade. Em alguns períodos, como o da Ditadura Militar, a educação passou a ser organizada com caráter mais tecnicista e fragmentada, reforçando, assim, tendências históricas de ofertar tipos distintos de ensino, conforme a classe social atendida.

No Brasil, a expansão da oferta de ensino público foi pensada para atender as demandas do capital. Era preciso uma educação que pudesse dar suporte necessário para o indivíduo entender o funcionamento da maquinaria, além de transmitir valores que legitimavam um determinado grupo no poder. Tornou-se assim, uma peça do processo de acumulação de capital e do estabelecimento de um consenso que tornou possível a reprodução do sistema de classes antagônicas. Portanto, ao invés de emancipar o sujeito, colocaram em prática mecanismos para perpetuação e reprodução de classes.

Apesar de que não seja considerado um movimento popular de trabalhadores, é um movimento de caráter social e de massa com posicionamento contestatório à ordem política vigente, que na Ditadura Militar iniciou-se um processo de reorganização onde os estudantes se colocaram contrários às arbitrariedades da ditadura.

Contudo, os estudantes secundaristas se consolidaram como movimento contestatório neste período, apresentou-se como uma ameaça à política vigente, pois os detentores do poder desejavam manter a população sem instruções necessárias, para que assim, consolidassem o golpe.

As manifestações dos estudantes secundaristas ocorridas ao longo da história é um aspecto importante para se compreender a relação entre quem oferta a educação e os que dela necessitam.

O movimento estudantil no Brasil tem com importância pelo papel de destaque onde ocupou nas lutas pela democratização do país. Desde o Golpe Militar de 1964, os estudantes formavam uma resistência contra o regime, expressando-se por meio de jornais clandestinos, músicas e manifestações, apesar da intensa repressão.

O ano de 1978 foi marcado por passeatas e manifestações em muitas cidades do país, em homenagem a Edson Luís Lima Souto²⁵ (assassinado em 28.03.68) e a Alexandre Vanucchi Leme²⁶ (estudante também assassinado pela polícia), e pela realização, em setembro, do IV ENE, que definiu a realização do XXXI Congresso da UNE para o ano seguinte e o apoio eleitoral aos candidatos populares do MDB.

Na década de 1980, em algumas universidades, como na Universidade Estadual Paulista (UNESP), estabeleceram-se processos de democratização interna. Ferraro (2011) informa que a UNESP teve duas lutas expressivas nessa década, em 1983 e em 1989. Vale ressaltar que, em 1989, 41 universidades federais entraram em greve, mobilizando cerca de 300 mil pessoas.

O ano de 1984 foi de grande polarização. Não se tratou apenas de um ano em que as universidades autárquicas federais ficaram quase três meses em greve, paralisadas por professores e funcionários, que exigiram aumento de salários, mais verbas para o ensino, mais liberdade e eleição direta para reitor. Mas foi também o ano da sucessão presidencial.

No mesmo ano, a população brasileira juntamente com a participação fundamental do movimento estudantil, realizou protestos em a favor de eleições diretas para presidente, no qual havia a palavra de ordem: “1, 2,34, 5 mil, queremos eleger o presidente do Brasil! Diretas já!”. O Congresso votou para eleições indiretas que possibilitou a vitória de Tancredo Neves em 1985.

É importante destacar que, em 1992, mais uma vez articulados contra a corrupção no governo brasileiro, surgiu um movimento liderados pelos estudantes que ficou conhecido como “caras pintadas”, onde possibilitou o impeachment do então presidente Fernando Collor de Melo. Este movimento na maior parte não seria liderado por estudantes de universidades, mas sim do ensino médio.

A partir de 2002, com as contradições advindas da crise econômica do capitalismo e dos resultados das reformas educacionais neoliberal, através da eleição do Presidente Lula, as lutas do Movimento Estudantil ascendem, tanto que os estudos sobre ele voltam à tona.

Em relação à organização nacional por meio de sua entidade, a UNE foi, de forma cada vez mais acelerada, deixando de cumprir seu papel na organização e centralização das lutas estudantis e de defesa dos interesses dos estudantes. (ARAÚJO, 2009, p. 164).

A reforma universitária foi tema das reivindicações estudantis na América Latina desde Córdoba, mas no Brasil nos anos 2000 foi a primeira vez que as lutas se fizeram à parte de sua entidade nacional, a UNE. Essa ação teve início com a Reforma Universitária do Governo Lula, quando a UNE se colocou em sua defesa sem discussão com a base estudantil. Desse modo, em maio de 2004 realizou-se o Encontro Nacional contra a Reforma Universitária, no Rio de Janeiro, com a participação de mil e duzentas pessoas.

O movimento estudantil no Brasil, apresentou um certo revigoroamento, sobretu-

do, a partir do ano de 2007, quando os estudantes voltaram a se mobilizar em âmbito local. A ocupação da reitoria da Universidade de São Paulo contra os decretos do governador de São Paulo, José Serra, pode ser considerada o ponto de partida de um novo movimento estudantil, que voltou a se organizar para questionar os rumos da educação.

A partir daí podemos observar, ainda no âmbito local, a existência de atos, greves, manifestações e dezenas de ocupações de reitorias. Assim foi nas universidades federais, onde os estudantes protagonizaram inúmeras ocupações contra o decreto do presidente da República Luís Inácio da Silva Lula, sobre a Reforma Universitária - Reuni.

Desde então, a discussão para a criação de uma nova entidade nacional cresceu. Como resultado, em 2009, criou-se a Assembleia Nacional dos Estudantes – Livre (ANEL) como tentativa de combater o governismo da diretoria da UNE e unificar e dirigir as lutas estudantis em nível nacional.

No Brasil, em 2018, no primeiro ano de Governo Bolsonaro, o atual governo juntamente com o Ministro da Educação, congelou os recursos públicos destinados às Universidades e Institutos federais. Desta forma, a população e entidades estudantis organizaram manifestações em todo país contra o atual governo. O congelamento de recursos, causou sérios problemas nas instituições Federais e bolsas de pesquisas. Muitas universidades quase fecharam as portas, pois não teria condições de funcionamento, levando ainda mais a precarização dos prédios e do ensino superior.

As reivindicações levantadas por milhares de brasileiros era por uma universidade pública, gratuita e com qualidade. As mobilizações contra o sucateamento das Instituições Federais, levou milhares de brasileiros pelas ruas do país. O primeiro ato ficou conhecido 15M.

É importante destacar que, além do grupo estudantil outros setores da sociedade tiveram relevância contra o atual governo Bolsonaro, tais como o movimentos sociais, feminista, LGBT+, Indígena e movimentos sem terras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a história do movimento estudantil, primeiramente buscamos entender a sua trajetória de lutas que foi essencial a partir do conhecido Maio de 1968. No

Brasil, a década de sessenta foi um momento que começou o Regime militar (1964-1985), durante este período histórico, o movimento estudantil teria diversas formas de atuar contra o regime vigente na época. Este momento foi marcado por opressões, prisões, mortes e desaparecimento de pessoas que seria contra o regime militar.

O movimento estudantil, foi uma peça fundamental para a mudança do cenário político brasileiro, com a participação da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Portanto, através deste trabalho, é possível ressaltar a relevância do contexto histórico tendo como visão a conjuntura política que estamos vivenciando, no qual pretendem apagar a nossa história de lutas e censurar o que foi fato no período de regime militar.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Silene, Moraes de. Movimento Estudantil no Brasil: lutas passadas, desafios presentes. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Boyacá, n. 11, p. 131-146, 2008.

MEDEIROS, Ruy Hermann de Araújo; CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. Trajetória do movimento estudantil e expectativas sociais dos estudantes brasileiros: 1960-1980. **Revista HISTEDBR On-Line**, campinas, v. 14, n. 55, p. 180-194, 2014.

FERRARO, Karina Perin; DAL RI, Neusa Maria. **Movimento estudantil e a democratização da universidade**. VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL-TEORIA POLÍTICA DO SOCIALISMO. 2011.

LEME, Renata Bento. A Resistência dos Estudantes no Modo de Produção Capitalista: considerações sobre o Movimento Estudantil Secundarista. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 10, n. 3, p. 195-203, 2018.

A PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DO ESTUDANTE TRABALHADOR

ROCHA, Geysse Gadelha

Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, CE, Brasil.

E-mail: geyssegadelhar@gmail.com

SOUSA, Eliomar Araújo de

Universidade Estadual do Ceará, Graça, CE, Brasil.

E-mail: elio2015_@hotmail.com

PAIVA, Iana Jessica Ximenes

Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, CE, Brasil.

E-mail: ianajessica42@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação é um complexo social que se originou a partir do trabalho. Sua função ontológica é universalizar todo o conhecimento adquirido ao longo do tempo para as gerações mais novas, socializar, os valores, habilidades, ideias, hábitos etc, historicamente acumulados.

O papel da educação é determinado por cada tempo histórico e varia de acordo como está posta a organização da sociedade. Sabemos que ao longo da história surgiram diferentes modos de produção, o primitivo, o escravismo, o feudalismo e o atual, capitalismo. O papel que a educação foi exercendo dentro desses modos de produção foi se invertendo. A princípio na Comunidade Primitiva tudo era produzido e consumido coletivamente, e em prol apenas da subsistência, nessa comunidade todos tinham acesso aos saberes acumulados ao longo da história, ou seja, era uma educação para todos. Ao surgimento da sociedade capitalista tudo que é produzido apenas uma parte da população usufrui, a educação está conveniada com os interesses da classe que domina uma educação voltada para o mercado de trabalho.

Na sociedade atual a classe trabalhadora é permanentemente impulsionada à preparação de sua força de trabalho, desde às escolas preparatórias até as universidades, ou seja, uma formação fragmentada, apenas voltada para o trabalho fabril e que atenda aos interesses do capital, como aponta Marx (2016), o trabalho explorado origina uma formação unilateral, e a burguesia necessita de uma classe que enriqueça o capital.

Esse artigo tem como objetivo fazer uma reflexão acerca do porquê da formação da classe trabalhadora ser precarizada e unilateral? E a formação da classe burguesa ser completa e Ominilateral? Visto que estas análises implicam diretamente na formação do estudante trabalhador.

METODOLOGIA

A metodologia adotada caracteriza-se como um levantamento teórico bibliográfico e estudos e debates realizados nos grupos de estudos Gramsci e a Formação do Educador e no Grupo de Estudos Lutas Universitárias, Trabalho e Educação (GELUTE).

Os grupos acima citados estão sediados na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Temos como base teórica para nossas análises os pressupostos da filosofia marxiana e gramsciana.

DESENVOLVIMENTO

Para entendermos a precarização da formação do estudante trabalhador nos apoiaremos nas reflexões de Antonio Gramsci, que foi um dos pensadores marxistas que mais se debruçou sobre a temática da educação. São justamente a partir dessas reflexões que tentaremos compreender a dualidade educacional, de uma lado uma formação para a classe trabalhadora que limita-se às funções técnicas e profissionais, e de outro uma formação para a classe burguesa que proporciona o desenvolvimento integral do ser humano e é direcionada para preparar o indivíduo para administrar e governar.

Vale ressaltar que a motivação para esta pesquisa partiu de nossa própria realidade objetiva, estudantes trabalhadores do município de Sobral, no Estado do Ceará.

As primeiras tentativas de formação humana pensadas por Gramsci foram no contexto de uma educação não- escolar:

Escola significa para Gramsci, todo o tipo de instituição ou organização cultural, cujo objetivo seja trabalhar para criar e desenvolver cultura e formar as consciências das massas. Assim, 'escola' são as associações de cultura, os clubes de vida moral, as escolas de fábrica, do partido, da igreja, etc. (JESUS, 2005, p. 87).

Gramsci teceu duras críticas ao sistema educacional italiano, a escola pertencia a uma estrutura burguesa, limitando-se a formação dos indivíduos para atividades laborais, Gramsci propõe uma “escola desinteressada do trabalho”, uma escola humanística e Unitária, uma escola em que a formação do indivíduo não fosse restrita, e nem o futuro pré-determinado, uma escola onde a visão de mundo é ampla, e houvesse uma relação entre a ordem social e natural fundamentada no trabalho, e as atividades teóricas-práticas do homem se interligasse com uma concepção histórico-dialética do mundo.

O filósofo Italiano foi se envolvendo nos processos revolucionários a partir de 1917, as temáticas de política e das orientações pedagógicas tornaram-se frequentes, resultando em iniciativas concretas no campo da educação, destacando-se a proposta de uma Associação de Cultura Proletária e a criação de um Clube de Vida Moral. Observa Manacorda:

Os escritos desse período, caracterizados pela presença de alguns temas que já colocam Gramsci com uma personalidade definida nas batalhas ideais do seu tempo, e que antecipam a temática inteira que, retomada continuamente, o ocupa em todos os anos de sua vida: a exigência de cultura para o proletariado, a caracterização dessa cultura em um sentido antipositivista e, sobretudo, a necessidade de sua organização; a busca de uma relação educativa que subtraia o proletariado à dependência dos intelectuais burgueses e, finalmente, o problema específico da escola, com todo o debate em torno de sua natureza classista, seus conteúdos antiquados e enciclopédicos, seus métodos paternalistas e mnemônicos e, especialmente, a relação entre instrução humanística e formação profissional, que, na crítica da escola burguesa existente, envolve também a política escolar socialista (MANACORDA, 2008, p. 30).

O período compreendido entre 1919-1922 foi marcado pela agitação na política italiana, o Partido Socialista Italiano filiou-se à Terceira Internacional, organizou-se os movimentos dos Conselhos de Fábrica, o biênio vermelho, a ocupação das fábricas e a criação do Partido Comunista Italiano, em 21 de janeiro de 1921. Gramsci elaborou uma política educativa com intuito de formar a classe trabalhadora rumo a emancipação humana, desenvolveu uma campanha cultural, através da criação da revista L'Ordine Nuovo, cuja circulação iniciou-se em 5 de maio de 1919, com o lema inaugural “Instruí-vos, porque precisamos da vossa inteligência. Agitai-vos, porque precisamos do vosso entusiasmo. Organizai-vos, porque carecemos de toda vossa força”. (Gramsci, 2004).

Nosella aponta L'Ordine Nuovo, para Gramsci, tornou-se uma escola de cultura:

Dentro dessa concepção de partido como escola enraizada na prática industrial e pautada na concepção metodológica-didática do historicismo vivo, Gramsci e seu grupo criam uma escola de cultura em torno da revista O'rdine Nuovo. Objetivava, essa escola, formar os intelectuais do futuro novo Estado Socialista, que fossem técnicos e políticos da produção moderna, a única base objetiva da liberdade universal (NOSELLA, 2010, p. 70).

O L'Ordine Nuovo sofreu uma virada teórica na publicação de seu número 7, “Tramamos eu e Togliatti, um golpe de estado redacional. O problema das comissões internas foi posto explicitamente no número 7 do semanário” (GRAMSCI, 2004, p. 403-404), Gramsci passou a se preocupar com a transformação das Comissões internas de fábrica em conselhos de fábrica.

Assim, com rigor metodológico, no semanário detalharam as situações que exigiam tal transformação, e aqui já conseguimos enxergar a militância de Gramsci, no combate as teses reformistas e reformistas do marxismo:

Depois do fim da guerra imperialista, o movimento proletário fez rápidos progressos. A massa operária de Turim compreendeu que o período histórico aberto pela guerra era profundamente diverso daquele que o antecederia. A classe operária intuiu que de imediato que a III Internacional é uma organização do proletariado mundial para a direção da guerra civil, para a conquista do poder político, para a instituição da ditadura proletária, para a criação de uma nova ordem das relações econômicas e sociais. Isso era tema de discussão em todas as assembleias operárias.

As melhores forças da vanguarda operária se reuniram para difundir o semanário de orientação comunista L'Ordine Nuovo. Nas colunas deste semanário foram tratados os vários problemas da revolução: a organização revolucionária das massas, que devem conquistar os sindicatos para a causa do comunismo; a transferência da luta sindical do terreno estreitamente corporativista e reformista para o terreno da luta revolucionária, do controle sobre a produção e da ditadura do proletariado. Também a questão dos conselhos de fábrica foi posta na ordem do dia. (GRAMSCI, 2004, p. 391).

A criação da Associação da Cultura, reflete sobre a necessidade de preparação e formação da massa operária. Como diz Gramsci:

Uma das maiores lacunas de nossa atividade é precisamente esta: sempre discutimos os problemas e estabelecemos as diretrizes de nossa ação somente diante de casos concretos. Coagidos assim pela urgência, damos aos problemas soluções apressadas, no sentido de que nem todos os que participam do movimento assimilaram questões em seus termos exatos e, portanto, mesmo que venham a seguir a diretriz estabelecida, o farão mais por espírito de disciplina e pela confiança que depositaram nos dirigentes do que por convicção íntima, por espontaneidade racional. Ocorre assim que, em todos os momentos históricos decisivos, têm lugar deserções, vacilações, rixas internas, questões pessoais. É desse modo que se explicam os fenômenos de idolatria, que são um contrassenso em nosso movimento e que fazem com que volte pela janela o autoritarismo expulso pela porta.

A Associação de Cultura deveria cuidar dessa preparação. Deveria criar tais convicções. Desinteressadamente. Ou seja: deveria ser discutido em tal Associação, sem que se espere o estímulo da atualidade, tudo o que interessa ou poderá interessar um dia ao movimento proletário (GRAMSCI, 2004, p. 123-124).

A organização e a formação era, aos olhos de Gramsci, uma necessidade crucial na vida dos trabalhadores, pois um dos maiores empecilhos na formação humana do trabalhador era o processo de negação do conhecimento e o embrutecimento causado pelo cansaço e alienação. Enquanto a burguesia formava seus intelectuais orgânicos para governar e defender os seus interesses, Gramsci percebia que a massa operária permanecia no senso comum, abandonados à própria sorte. (Del Roio, 2006).

Poderemos perceber como a filosofia de mundo interfere diretamente nas práxis de Gramsci. A concepção de mundo autônoma dos interesses da burguesia é tão cara a Gramsci que ele afirma que:

É preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, peculiar a “todo o mundo”, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente em todo o sistema de crenças, superstições, Opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por folclore (GRAMSCI, 2011, p. 93).

Nesse sentido, Gramsci lutou contra a precarização da formação destinada aos trabalhadores italianos durante a reforma Gentil, como afirma Horta (2008), por entender que o trabalhador necessita de um conhecimento de mundo amplo e integral, para romper com as verdades absolutas e com a naturalização da exploração apresentadas pela sociedade burguesa.

A escola pensada por Gramsci tem uma proposta contrária dos modelos de escola burguesa da época. Nosella destaca essa profunda diferença ao perguntar quais eram as lições e como era o modelo de ensino na escola de Gramsci:

Obviamente a primeira lição consiste em mostrar como os problemas econômicos e morais desencadeados pela guerra só podem encontrar solução definitiva na solidariedade internacional dos trabalhadores [...] Mas é preciso (2ª lição) definir o conceito exato de ‘ditadura do proletariado’, que nada mais é que o próprio sistema nacional dos Conselhos operários e camponeses [...] Concretamente (3ª lição) é preciso formar os proletários para a competência de administrar a fábrica [...] Essa função não pode ser cumprida ao mesmo tempo por todos nós, é preciso criar (4ª lição) uma organização hierárquico-cultural para que se forme uma grande escola nacional, através da qual os trabalhadores de todos os níveis e regiões possam ser alcançados. (NOSELLA, 2010, p. 74).

Como jornalista dedicou-se diariamente a escrever artigos direcionados a formação dos trabalhadores. Mesmo quando foi preso, uma de suas primeiras ações foi criar uma escola para os prisioneiros.

Gramsci rejeita veementemente o dualismo educacional apresentado pela sociedade capitalista, cujo objetivo é a formação rigorosa para as elites, com acesso a todo conhecimento intelectual, desarticulada do processo produtivo, e uma formação rasteira para a classe trabalhadora, com rebaixamento de suas potencialidades destinadas às atividades laborais. O filósofo italiano defende uma Escola única, que forme intelectuais capazes de superar a velha a sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Gramsci em seu caderno 12, faz uma crítica clara ao sistema educacional italiano, mostrando a divisão entre formação para a elite e formação para a classe trabalhadora, ou seja, o sistema educacional se dividia entre ensino técnico e ensino intelectual.

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual), o que põe em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista de cultura geral fundada na tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi afastada, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada no prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização. (GRAMSCI, 2004, p. 33)

Assim, Gramsci se distancia da crença na escola como salvadora de todos os problemas sociais. Na trilha deixada por Marx, Engels e Lênin, a transformação cultural na qual a escola está inserida e a superação da velha da sociedade, está diretamente ligada com a modificação das bases econômicas da sociedade e das relações produtivas nelas fundamentadas.

A escola unitária proposta por Gramsci visa promover uma formação integral do ser humano, ou seja, uma formação que o ensino técnico/ científico com o saber humanístico estejam interligados, esta preocupação de Gramsci retirar o homem do processo de embrutecimento, está associado com o seu engajamento na política e mostra

o seu compromisso com a classe trabalhadora. A ideia de organização dos partidos e sindicatos para proporcionar uma auto-educação para a classe trabalhadora, defendida pelo filósofo italiano, é fundamental para o desenvolvimento intelectual do ser humano, e para a sua emancipação em relação a sociedade capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade do estudante trabalhador é marcada pela precarização, isso porque em linhas gerais esse acadêmico necessita dividir seu tempo entre os estudos e as atividades que garantam sua sobrevivência. Nesse sentido, nossa pesquisa revela que as raízes desta precarização não podem ser encontradas apenas na educação em si, mas para compreendermos esse modelo dual educativo necessitamos compreender a base da sociedade na qual vivemos, ou seja, uma sociedade de classes, atualmente na forma capitalista.

Neste modelo de sociabilidade a formação do estudante trabalhador objetiva a preparação da mão de obra para o mercado de trabalho, portanto está pautada pelo aligeiramento e fragmentação do conhecimento.

Ao refletirmos sobre as iniciativas formativas propostas por Gramsci, conclui-se o quanto Antonio Gramsci lutou por educação que formasse todos e não apenas os da classe dominante integralmente, uma formação oinilateral, intelectual e física. Ele propõe um modelo educacional que modifique o padrão de escola atual, que não limite o ensino meramente para o trabalho, ou seja, um modelo de escola comum a todos.

A escola unitária pensada por Gramsci tem como objetivo uma formação para emancipação da classe trabalhadora, ou seja, romper com o processo de embrutecimento e negação do conhecimento o qual foram submetidos.

Uma escola que propiciasse uma cultura humanística, que as habilidades de trabalhar tecnicamente, manualmente estivesse interligada com o desenvolvimento das capacidades intelectuais.

O “princípio unitário” relaciona-se a superação das divisões de classes sociais, que separa a sociedade entre explorados e exploradores, à luta para emancipação humana e igualdade social. Ao sintetizar o “programa escolar” que deveria ter como objetivo a organização de um centro de cultura integrado à luta ideológica para a superação da sociedade capitalista, Gramsci assinala que o princípio unitário ultrapassa o sentido de escola como uma instituição formal. Com o advento da escola unitária, cria-se um novo modelo de sociedade, que estaria relacionada com todos os organismos de cultura, as relações entre trabalho manual e trabalho intelectual, era o princípio que construiria o ser humano integralmente.

REFERÊNCIAS

DEL ROIO, Marcos. **Os Prismas de Gramsci**: a fórmula política da frente única (1919-1926). São Paulo: Xamã, 2005.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a Educação do Educador. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 26. n. 70, p. 311-328, set/dez 2006.

DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a Emancipação do Subalterno. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 29, p. 63-78, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos Políticos, v.1**: 1910-1920. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, v.1**: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HORTA, José Silvério Baia. **Educação na Itália fascista**: a reforma Gentile (1922-1923). 2008. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4891605> Acesso em: 01 fev. 2020.

JESUS, Antônio Tavares. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I. 34. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MANACORDA, Mario A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2010.

A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA, ACESSO E PERMANÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

SOARES, Maria do Rosário Gomes

Universidade Federal de Campina Grande, Triunfo, Paraíba, Brasil

E-mail: zarinhags@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema de estudo “Relação família e escola e o acesso, a permanência e o sucesso escolar. O propósito é fazer uma reflexão sobre a influência cultural familiar e econômica no processo de formação de estudantes do curso Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, campus de Cajazeiras.

Para tanto foi desenvolvido os seguintes objetivos: a) Geral: apontar os desafios enfrentados pelos estudantes do curso de pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, campus de Cajazeiras no acesso e na permanência nesse curso e a sua relação com o capital econômico e cultural familiar. b) específicos: Caracterizar os fatores familiares e econômicos que interferem no acesso e na permanência do curso de pedagogia; Verificar as consequências da influência do capital econômico sobre o desempenho escolar dos alunos do curso de pedagogia do CFP/UFCG.

O tema e os objetivos deste trabalho se justificam no fato de percebermos a importância do papel que o contexto familiar e sociocultural exerce na vida dos estudantes.

Os procedimentos metodológicos se deram a partir da entrevista, na modalidade semiestruturada, com perguntas relacionadas à temática abordada nesta pesquisa. A realização dessa pesquisa teve como sujeitos de estudo seis (6) estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Cajazeiras, sendo três (3) no quarto, sexto e oitavo período do curso, e três (3) em fase de conclusão do curso cursando o nono período.

Sabemos que a escola desempenha um papel fundamental na vida do cidadão, pois esta oportuniza a estruturação e aquisição de saberes necessários ao convívio social e cultural do indivíduo, isto é, oferece a este a chance de aprimorar os conhecimentos já existentes e adquirir novos.

A sua cultura permite o acesso ao mundo do conhecimento e dos valores sociais reconhecidos como válidos pela sociedade. Neste sentido, compete à escola a função de socialização dos conhecimentos construídos, pois é “[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2011, p. 14).

Partindo desse princípio, a escola moderna teria como principal meta o desenvolvimento humano no que diz respeito ao aperfeiçoamento de suas potencialidades de modo que os sujeitos possam atuar ativamente na sociedade, uma vez que a instituição escolar trabalha na formação dos indivíduos preparando-os para intervir e transformar suas realidades.

A família uma instituição considerada “célula mãe da sociedade”, traz em seu contexto normas e valores que devem efetivamente contribuir na formação dos sujeitos em sociedade. Desse modo, compartilha saberes que são heranças culturais passadas para as novas gerações e que devem ser consideradas na trajetória escolar dos sujeitos. Conforme Casarin e Ramos (2007, p. 184) afirmam:

A família não é somente o berço da cultura e a base da sociedade futura, mas é o centro da vida social. A educação bem sucedida serve de apoio à criatividade e ao comportamento produtivo escolar. A família tem sido, e será, a matriz do desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas.

Neste contexto, os valores sociais e familiares estão entrelaçados no contexto escolar, como o universo escolar está intrinsecamente vinculado à sociedade. Então, entende-se que a família e a escola são instituições que juntas colaboram na formação do ser cidadão, e que os valores herdados no seio familiar podem favorecer na trajetória dos estudantes.

Mediante essas considerações, proponho contribuir para com o campo da educação ressaltando o relevante papel da família e das condições econômicas para o sucesso ou fracasso dos seus filhos na instituição escolar, a partir das considerações de Pierre Bourdieu sobre a importância do capital econômico exercido no percurso escolar.

AS DIFICULDADES ENFRENTADAS NO ACESSO E NA PERMANÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Como foi frisado no item anterior, a família, a sociedade e a escola são condutoras de processos de elaboração e transmissão de conhecimentos para os seus membros. Isso porque são eles os detentores dos capitais que asseguram a trajetória dos indivíduos quanto ao desenvolvimento do aprendizado. No caso, o conhecimento informal (não sistematizado) é construído e assimilado no seio da família e no meio social, e o conhecimento formal (sistematizado), na escola. Segundo Saviani (2011 p. 14), Sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

Assim, a escola, ao valorizar uma cultura que apenas uma parcela de seus membros tem acesso, dificulta a escolarização dos menos favorecidos, neste caso, os estudantes pertencentes à classe popular. Ocorre assim a reprodução das desigualdades sociais pela via da escolarização.

Compreende-se que essas instâncias, família e sociedade, geram oportunidades desiguais, podendo ser garantia para o acesso e a permanência na vida estudantil, bem como o sucesso na trajetória escolar e na sua ascensão ao mercado de trabalho. Sendo assim, a trajetória e a formação escolar não podem ser vistas como isoladas do contexto sociocultural do indivíduo.

Neste sentido, sendo a família o primeiro convívio social do indivíduo, é nele que o mesmo vai assimilando a questão de valores e, conseqüentemente, vai formulando seus ideais, entre eles, os referentes aos estudos, embora isso não se dê assim de modo tão mecanicamente estruturado. Porém, é notório que quase sempre os pais queiram que os seus filhos estudem, pois vêem de alguma forma, nos estudos, as chances de os filhos progredirem na vida, tanto no aspecto financeiro, como no aspecto de status sociais.

No entanto, observa-se que as famílias detentoras de maiores poderes aquisitivos são as que mais procuram investir nos estudos dos seus membros, pois para elas, é a melhor forma de permanecerem na categoria social a que pertencem. Ao contrário daquelas de menor poder aquisitivo, para as mesmas seus incentivos e investimentos financeiros

e temporais para os estudos é visto como incertos, tendo em vista que as suas condições econômicas são menores, e o esforço nem sempre dão retorno. Nogueira e Nogueira (2002, p. 24) afirmam que:

Essa família estaria, em função de sua condição socioeconômica, menos preparados para suportar os custos econômicos dessa espera (especialmente o andamento do filho entrada do filho no mercado de trabalho). Acredita-se a isso o fato de que os retornos alcançados com os títulos escolares dependem, parcialmente como foi dito anteriormente, da posse de recursos econômicos sociais possíveis de serem mobilizados para potencializar o valor dos títulos.

E assim se confirma a configuração e a influência do capita cultural e econômico no processo educativo e a desigualdade quanto ao acesso, à permanência e o sucesso escolar. A escola é o ambiente de apreensão e sistematização do conhecimento. Conhecimento este que é organizado e valorizado por uma cultura dominante e elitista. Todavia, a escola atua com um discurso de ser propagadora da difusão desse conhecimento de forma democrática para todos os alunos.

Sabemos que este conhecimento é também construído em meio à sociedade, e que apenas uma parte tem maior domínio desse conhecimento. Nisto pode-se questionar: a escola realmente transmite conhecimento de maneira igualitária a todos seus alunos? Ou é apenas uma forma de camuflar a realidade de agir como reprodutora das desigualdades sociais? A respeito disso, Bourdieu (2007, p. 41) pontua que

vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às daquelas de um jovem de classe média.

A herança cultural familiar, segundo Bourdieu, torna-se um fator importante para o êxito ou fracasso escolar do aluno, pois a escola relaciona seus processos pedagógicos à herança cultural, transmitida no berço familiar. Consequentemente, mas não determi-

nantemente, os estudantes que irão obter os melhores resultados ao longo da trajetória escolar, e nos níveis mais altos de escolarização, como o ensino superior está relativamente associado ao capital cultural transmitido pela família.

Sabemos que as desigualdades sociais refletem no âmbito educacional. Desse modo surgem inúmeros obstáculos ao longo do percurso escolar. Portanto, neste tópico, buscamos conhecer a forma como ocorreu o acesso e como está acontecendo a permanência dos alunos no curso de Pedagogia do CFP/UFCG. Para isso, procuramos informações junto aos alunos que entrevistamos no que se refere às principais dificuldades que enfrentaram para ingressar e enfrentam para permanecer nesse curso.

A este respeito, a entrevista iniciou tratando do processo de entrada e de permanência desses sujeitos na universidade.

Os entrevistados relataram ter ingressado na universidade através do Enem e evidenciaram que a questão financeira foi a principal causa a dificultar a sua permanência no curso. Como enfatiza Benona:

Agora assim, a permanência só foi possível porque eu me inscrevi pro REUNI e... e fui aprovada desde o primeiro período. Se eu não tivesse esse auxílio do REUNI, auxílio financeiro, eu não teria permanecido. Não teria, de jeito..., por mais vontade que eu tivesse, mas não tinha condições financeiras, né?

Perante esse depoimento da estudante, fica evidente que a sua permanência no curso se deveu à bolsa estudantil do REUNI. Mesmo afirmando o seu desejo de continuar os estudos no curso superior, as suas condições financeiras a impediriam. Neste sentido, percebemos que as condições financeiras em que os estudantes se encontram interferem na sua trajetória escolar, principalmente tratando-se de nível superior.

Desse modo, a posse do capital econômico é de imensa importância para a permanência no curso, pois esta requer gastos e investimentos. Neste sentido, é considerável destacar a relevância dos programas governamentais, como grande incentivo e colaboração para os estudantes de classes populares que através desses programas tem melhores condições de permanecer na educação de nível superior.

Sobre esse assunto, o discurso da estudante Margarida nos remete às dificuldades enfrentadas no curso devido à falta de recursos financeiros, intensificando a importância da “ajuda” financeira ofertada pelo governo federal. Assim, enfatiza Margarida:

O processo de permanência se dá graças à bolsa REUNI que nos ajuda bastante[...]. Primeiro, a minha força de vontade, mas eu não posso deixar de lado a bolsa que eu recebo da universidade, né? Porque é ela que de todo jeito me ajuda na permanência.

O discurso da estudante nos mostra que não podemos tratar apenas do interesse pessoal e do desejo do aluno em continuar estudando na universidade após o seu ingresso, mas sim entender que muitas vezes as questões econômicas interferem decididamente no percurso escolar. Essa questão é salientada também pelo estudante Chicó. Diz ele:

Eu posso dizer que o processo de permanência está sendo mais difícil. [...] Primeiro porque você necessita de material para estudar, os livros não são tão acessíveis, a biblioteca não tem um acervo tão abrangente de livros, a questão de comida, você tem sua bolsa, aí você tem que pagar aluguel e sua bolsa não dá para você pagar aluguel e se alimentar, e se você já tem uma bolsa, você não pode RU, ou então a sua bolsa vai ter que suprir todas as suas necessidades. Se você tiver só o REUNI... Eu já passei por momentos que não estava dando mais a questão financeira, estava tudo muito caro, eu estava sem condição e eu pensei em desistir mesmo e aí eu fui tentando enrolar com a barriga, me virando, mas a principal questão da permanência na universidade eu acredito que é o fator econômico mesmo.

Fica explícito na fala do aluno que a sua continuação no curso decorreu com grandes dificuldades devido às questões econômicas, ressaltando que as maiores dificuldades dos alunos de classes populares são arcar com os gastos com livros e apostilhas exigidos no processo de formação docente. No caso da universidade pública, a falta de materiais didáticos, no caso específico, livros tornam precário o acesso dos estudantes ao material solicitado pelos professores, pois não são todos disponíveis na biblioteca universitária.

Esta tem dificuldade para ampliar e atualizar o acervo, dificultando o processo de aprendizagem do aluno, além de que as despesas com alimentação no turno de estudos, com moradia e com fotocópias de textos são também elementos a prejudicar a continuidade e a qualidade dos estudos no curso.

Neste caso, as bolsas de assistência estudantil, como é o caso do REUNI, torna-se um principal apoio financeiro para que muitos alunos garantam as condições básicas para permanecer no ensino superior. Assim se faz necessária uma ampliação das políticas públicas voltadas para o campo educacional com o objetivo de oferecer oportunidades efetivas para a permanência na educação superior dos alunos menos favorecidos economicamente.

As dificuldades enfrentadas por alguns alunos para permanecerem e concluir seu curso universitário, na maioria das vezes, decorrem das desigualdades sociais, de maneira que muitos alunos em seu contexto familiar e social não têm o suporte necessário para enfrentar os desafios discentes encontrados no sistema de ensino. Com referência à sociologia bourdieusiana, Bonamino, Alves e Franco (2010, p. 488) argumentam que:

Bourdieu desvenda a seletividade educacional que elimina e marginaliza os alunos oriundos das classes populares, enquanto privilegia os alunos mais dotados de capital econômico, cultural e social, contribuindo assim para a reprodução, de geração em geração, dos capitais acumulados.

Bourdieu foi um dos principais teóricos a criticar e questionar a elitização da educação e seu processo de reprodução da estrutura desigual da sociedade. A partir dos seus estudos, passou-se a pensar nas desigualdades escolares no Brasil da década de 1970, apontado como uma das formas de exclusão social apresentada pelo sistema escolar.

Segundo este sociólogo, a escola exige dos seus alunos certo domínio, habilidades e conhecimentos que estão relacionadas com as condições socioeconômicas e culturais de determinados grupos sociais que ocupam lugar privilegiado na estrutura social. Portanto, a escola estaria assim atuando em benefício dos alunos que por suas próprias experiências familiares, sociais, econômicas e culturais já encontram-se beneficiados por pertencerem a esta cultura valorizada.

A escola como intuição formadora da sociedade valoriza a cultura dominante produzida pela elite dominante, pois sabemos que a maior parte do patrimônio cultural atribuídos a todos está em domínio de uma minoria. Por conseguinte, ocasiona inúmeras decorrências, como as dificuldades de acesso e permanência dos estudantes nos espaços universitários, especialmente para os indivíduos que estão inseridos em meio familiar com poucos recursos financeiros.

No decorrer da discussão sobre o processo de entrada e permanência na universidade surgiram diversas questões que, segundo os sujeitos pesquisados, dificultam a continuidade dos estudos no curso. Assim foi mencionando dificuldades com relação aos conteúdos. Eurico nos falou que:

A permanência foi difícil no início, foi muito difícil, [...] Em sua grande maioria e principalmente nos cursos da área de (pode dizer?) na área da filosofia e da sociologia. Porque assim, eu vejo muito sem sentido um curso de pedagogia e logo de início ter uma sociologia e uma filosofia tão aprofundada. Alguns alunos da minha turma desistiram devido a isso, devido ao curso de sociologia, as cadeiras de sociologia e filosofia por que é uma área muito aprofundada [...]. Dá de cara com um monte de disciplina que nunca viu, coisa que nem nunca ouviu falar de uma vez só, é difícil, muito complicado isso. É o que leva às vezes a maioria à desistência logo no início do curso.

Neste contexto, o aluno elenca as dificuldades decorrentes da ausência de domínio e habilidades prévias em relação aos conteúdos do ensino universitário, como é o caso da sociologia e da filosofia destacando, até mesmo, tais conteúdos como “sem sentido”. Essas disciplinas são consideradas complexas e de difícil compreensão por parte do aluno, interferindo no rendimento acadêmico deste, o que pode ser compreendido como o que Bourdieu denomina de “déficit de capital cultural”, ou seja, a ausência de saberes de base, prévios e necessários.

Muitos estudantes ao ingressarem no universo acadêmico se deparam com um discurso estranho à sua linguagem e à sua realidade cultural, bem como ao seu histórico de estudos. Assim, ao iniciarem o curso superior não sentem-se preparados para lidar com a quantidade de leituras, como também para se apropriarem dos conteúdos trabalhados durante as atividades universitárias.

A estudante Dora relatou o seguinte: “Como já vinha de outro curso, não tive dificuldade para permanecer, me adaptei rápido”. Para a aluna, a sua adaptação foi rápida, destacando que vinda de outro curso superior, não encontrar dificuldades de permanecer e se adaptar no espaço universitário.

No caso, possivelmente essa aluna previamente dispunha de capital cultural herdado da sua família e/ou do seu meio social, ou ter adquirido de modo satisfatório, no outro curso, algum capital cultural importante para a sua adaptação e permanência no curso de Pedagogia.

Quando a presença de valores já tenha sido incorporada nas experiências cotidianas, conseqüente irá facilitar o desenvolvimento do aluno no contexto universitário. Desse modo, ao chegar na universidade o educando se depara com um ambiente que já lhe é familiar, então a instituição de ensino será uma espécie de conversão e extensão de suas vivências, e com isso, melhor contribuirá para o sucesso do indivíduo no curso universitário.

Outro tópico destacado na fala dos alunos entrevistados quanto à permanência foi à possibilidade do curso oferecer desenvolvimento pessoal, possibilitando ao aluno, a partir de saberes e conhecimentos trabalhados no curso, estabelecer metas plausíveis e realistas para a sua vida. Neste sentido, a estudante Rosinha nos explicou o seguinte:

A minha permanência foi melhor porque depois que eu adentrei à faculdade, eu tive a oportunidade de conhecer o curso [...]. Eu tive a oportunidade de saber o que eu quero para minha vida porque até então eu não sabia o que eu queria da minha vida.

Dessa forma, o acesso ao curso superior proporciona novas oportunidades para que o aluno possa se organizar e organizar a sua vida e assim buscar melhoras para a qualidade de vida social, cultural e profissional, construindo algumas condições para tornar-se um cidadão produtivo e crítico da sua realidade, e desse modo construir processos de interação social em benefícios da sociedade na qual está inserido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A família, como primeira intuição que o indivíduo faz parte, é também o espaço de socialização e construção de saberes e valores, por isso constitui um papel importante na formação humana. Desse modo, os valores e experiências advindos do contexto familiar exercem influências na educação escolar.

A partir da análise dos dados coletados durante a pesquisa percebe-se que a família e as condições sociais e econômicas desempenham grande influência na trajetória acadêmica destes alunos.

Compreende-se que o aspecto econômico faz interferência tanto na dimensão das noções de valores, como nas condições de acesso e permanência na universidade. Com isso, vale lembrar que as maiores dificuldades dos alunos para permanecerem no curso estão relacionadas com as condições financeiras para manter os gastos que a universidade exige. Contudo, é destacado que os programas governamentais de incentivo financeiro aos estudantes de classes de menor poder econômico, como é o caso do REUNI, é o principal suporte para os alunos seguirem no seu percurso universitário.

Observa-se, assim, que os indivíduos pertencentes os contextos familiares que são portadores de maior poder aquisitivo são os que mais têm acesso à escola e nela permanecem. Então, compete-nos pensar: a universidade, de fato, está viabilizando a igualdade de oportunidades e justiça social para todos os seus membros? Na visão de Bourdieu a escola passa a considerar como homogênea todos os que dela participam, de maneira que a cultura é heterogênea e nem todos os alunos pertencem a uma mesma cultura. Neste caso, a escola atua na reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

As instituições escolares nos fornecessem possibilidades de mobilidade, porém sabemos que as oportunidades de acesso são diferenciadas de acordo com o nível social e cultural de cada estudante. De modo que essas instituições passam a contribuir fortemente para a preservação e reprodução das desigualdades sociais, com isso determinados grupos são mais favorecidos econômica e culturalmente.

REFERÊNCIAS

BONAMINO, Alicia, ALVES, Fátima, FRANCO, Creso e CAZELLI, Sibebe. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.1 5, n. 45, p. 487-499, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/07.pdf> Acesso em: 31 nov. 2015.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CASARIN Nelson Elinton; RAMOS, Maria Beatriz Jacques. Família e Aprendizagem Escolar. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, v. 24, n. 74, p. 182-201, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v24n74/v24n74a09.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2016.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78. abr., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>. Acesso em: 31 out. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO ONTO-HISTÓRICO DA SEXUALIDADE HUMANA

CUNHA, Abdemar Lima

Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, CE, Brasil.

E-mail: abdemarlima@hotmail.com

SOUSA, Eliomar Araújo de

Universidade Estadual do Ceará, Graça, CE, Brasil.

E-mail: elio2015_@hotmail.com

OLIVEIRA, Daniele Kelly Lima de

Universidade Estadual Vale do Acaraú, Graça, CE, Brasil.

E-mail: dankel28@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta um período do desenvolvimento da sociedade humana, realizando uma análise a partir do materialismo histórico-dialético, com destaque para o surgimento da família, do Estado e da sociedade capitalista, na qual o desenvolvimento humano acompanha as evoluções obtidas com as produções dos meios de subsistência.

Buscamos evidenciar como se deu o surgimento da família, da propriedade privada, e do Estado apoiados nos estudos de Engels (1977), como esse processo desdobra nas opressões de gênero, apoiados em Okita (2007) e outros pesquisadores da área. Nossa análise se pauta nos pressupostos de uma concepção dialética da história e da formação do gênero humano e toda sua construção como ser social à luz da Ontologia de Lukács.

Essa é nossa primeira aproximação com a teoria marxiana, portanto apresentaremos a seguir uma breve reflexão acerca da ontologia do ser social, entendendo sobretudo, que nosso entendimento está num processo inicial e que pretende ser aprofundado em outras pesquisas da vida futura acadêmica.

METODOLOGIA

O estudo apresentado tem como metodologia as pesquisas bibliográficas e autobiográfica, cujo objetivo é realizar uma revisão da literatura, com a finalidade de revisar evidências científicas sobre as categorias trabalho, educação e sexualidade humana à luz da concepção dialética da história, que vem a ser nossa lente de fundamentação teórica para análise em questão. As discussões foram realizadas no Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR/CNPQ) sediado na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Nesse caminho contamos com as leituras de pesquisadores da área como Engels (1977), Okita (2007), dentre outros. Após a realização do levantamento bibliográfico, realizou-se a leitura dos textos, a fim de proporcionar uma visão geral sobre o assunto.

DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho faz parte das pesquisas e discussões realizadas no Grupo de Pesquisas e Estudos Educação, Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Diversidade (GPEEMPODERAR/CNPQ) e se fundamenta na ontologia marxiana para que entendamos que a produção de meios de existência é a própria produção do homem e a continuidade de sua espécie.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Engels (1977), em sua obra intitulada A origem da família, do Estado e da pro-

priedade privada nos apresenta os estágios pré-históricos de cultura, segundo o autor se divide em três épocas principais: estado selvagem, barbárie e civilização. Engels aprofunda-se mais com os dois primeiros, e os subdivide em fases inferior, média e superior.

O gênero humano é apresentado como o único que obteve o controle, praticamente integral, da produção de alimento para sua existência. O estado selvagem consiste no período em que o ser humano coleta seu alimento da própria natureza e todas suas produções são direcionadas a descomplicar sua sobrevivência. Na fase inferior, os homens viviam, relativamente, nas árvores para que conseguissem escapar das grandes feras selvagens existentes e se alimentavam basicamente de frutos e raízes.

A descoberta mais prestigiada dessa época foi a formação da linguagem articulada. Já na fase média começou a introdução de peixes em sua alimentação com o uso do fogo, isso fez com que se tenha uma certa independência em relação ao clima e a localidade, bastava seguir o curso dos rios e as costas dos mares. É nesse período que se deu o uso dos instrumentos paleolíticos para fins de caça. Em sua fase superior é introduzido o uso de arcos e flechas, fazendo com que os animais de caça se tornem alimentos constantes.

Em relação à barbárie, segunda época tratada pelo autor, o ser humano aprende a criar animais e a produzir seu próprio alimento através da agricultura.

Em sua fase inferior podemos perceber a incorporação da cerâmica. Entretanto, é na fase média que começou a criação e domesticação de animais, com a plantação de hortaliças e construções com o uso do tijolo cru e da pedra.

Sobre a fase superior surge a fundição do minério de ferro e a escrita alfabética para fins de registros literários. Isso faz com que a população aumente e se situe em áreas reduzidas.

Falando sobre a civilização na qual o ser humano começa a trabalhar com a fundição de minério e segue descobrindo e criando produtos naturais, neste momento também surge a indústria e a arte. Assim finalizamos os estágios pré-históricos de cultura e adentramos ao tema família no qual o autor encontrou diversas contradições em seus vínculos e suas composições.

Engels (1977) assevera que para Morgan⁵, nas civilizações bem primitivas, a se-

5 A fim de melhorar o entendimento do leitor, Lewis Henry Morgan foi um antropólogo, etnólogo e escritor norte-americano, considerado um dos fundadores da antropologia

xualidade era bastante livre, não haviam limites sexuais entre as tribos, ou seja, cada mulher pertencia a todos os homens e cada homem a todas as mulheres. Nesse contexto não havia o entendimento de infidelidade, incesto e até mesmo ciúme – para Engels este termo é um conceito que aparece tardiamente na história humana. Para estes estágios existem três modelos de famílias: consanguínea, punaluana e sindiásmica.

A família é o elemento ativo; nunca permanece estacionária, mas passa de uma forma inferior a uma forma superior, à medida que a sociedade evolui de um grau mais baixo para outro mais elevado. Os sistemas de parentesco, pelo contrário, são passivos; só depois de longos intervalos, registram os progressos feitos pela família, e não sofrem uma modificação radical senão quando a família já se modificou radicalmente” (ENGELS, 1977, p. 30)

Já Marx complementa dizendo que “o mesmo acontece, em geral, com os sistemas políticos, jurídicos, religiosos e filosóficos”. Conforme o sistema de parentesco que veio até os dias de hoje, concluímos que houve um modelo de família correspondente a este pensamento e que hoje não mais existe.

Tratando da história primitiva de famílias, pôde-se constatar que os homens praticavam a poligamia e as mulheres a poliandria. As relações não eram restritas e não tinham limites proibitivos e a promiscuidade supunha a abolição dos interesses individuais. Surge o conceito de heterismo que significa a relação corporal entre homens não casados ou monogâmicos com mulheres solteiras, perpetuando a liberdade sexual somente em benefício dos homens. Tal termo acreditava em uma única maneira de matrimônio e que tudo que acontecesse fora disso seria tratado como prostituição.

No modelo de famílias consanguíneas, que foi a primeira etapa da família, são excluídas as relações entre pais e filhos, permanecendo apenas as relações entre irmãos e irmãs. Tal modelo cessou e nem os povos mais retrógrados mostram qualquer vestígio do mesmo. Já na família punaluana além das exclusões das relações entre pais e filhas

também se exclui as relações entre irmãos e irmãs, as relações seriam possíveis apenas entre primos e primas e sobrinhos e sobrinhas, tais mudanças foram acontecendo pouco

moderna, fez pesquisa de campo entre os iroqueses, de onde retirou material para sua reflexão sobre cultura e sociedade.

a pouco, iniciando talvez por irmãos da mesma mãe e depois se estendendo a todos os outros irmãos. É com este modelo familiar que fica mais claro sobre o grau de parentesco e tem como base a monogamia. Em relação a família sindiásmica o homem vive apenas com uma mulher, no entanto, a infidelidade ocasional e a poligamia continuam sendo do homem.

Das mulheres era exigido a fidelidade com mais fervor e quando não cumprido era duramente castigada. Neste período da história os filhos pertenciam as mães, visto que não era possível saber a real paternidade das crianças, mas a maternidade não, então as mulheres acabavam sendo bastante estimadas pela sociedade por conta desse direito materno que elas tinham sobre seus filhos e também por ser uma sociedade comunista, ou seja, não haviam ainda propriedades privadas, e quem tomava conta dos afazeres domésticos era a mulher, então ela detinha de total poder sobre essa economia comunista.

Uma das ideias mais absurdas que nos transmitiu a filosofia do século XVIII é a de que na origem da sociedade a mulher foi escrava do homem. Entre todos os selvagens e em todas as tribos que se encontram nas fases inferior, média e até (em parte) superior da barbárie, a mulher não só é livre como também muito considerada. (ENGELS, 1977, p.50)

No modelo de sociedade seguido por esses grupos humanos a diferenciação entre homens e mulheres era muito pequena e não passava da divisão entre os encarregados pela caça (homens) e as responsáveis por preparar os alimentos (mulheres).

A partir do momento que o homem assume também essas funções domésticas acontece a derrocada do sexo feminino, transformando em servo do sexo masculino, nesse momento acontece a transição da sociedade pré-monogâmica para monogâmica.

A propriedade privada surge juntamente com o excedente econômico, quando o homem descobre a possibilidade de acumular riquezas e ele quer repassar essa herança para seus descendentes. Quanto mais as relações sexuais iam perdendo o cunho inocente primitivo e selvático, em vista do desenvolvimento da economia, mais opressoras foram se tornando essas relações para com as mulheres, que foram cada vez mais cobradas por conta da castidade e a obrigação de casar-se com um único homem.

O desenvolvimento da sociedade de classes, resultante da desigualdade econômica, resultou na transformação da ordem matriarcal para o patriarcado e com a dominação dos homens. As relações sexuais tinham muito mais restrições na nova sociedade. No matriarcado, por exemplo, tanto homens como mulheres tinham direito de escolher novos companheiros sexuais, caso o interesse no antigo companheiro tivesse acabado. Esse interesse era possível já que não havia uma dependência econômica da mulher em relação ao homem. (OKITA, 2007, p. 32)

É nessa sociedade monogâmica que surge a primeira luta de gênero, o momento no qual o opressor oprime o mais fraco, onde o homem se coloca em posição de superioridade em relação a mulher. A partir da monogamia surge o que o autor chama de amor sexual individual moderno, que surge como paixão, que é a forma maior da atração sexual. É aqui também, uma vez que a riqueza é tida como um bem supremo, que surge a necessidade em ter uma instituição que consagre essa riqueza como um bem supremo e que proteja a propriedade privada, assim surge o estado para conter essa oposição de gênero, não só conter, mas também ser um instrumento de exploração dos fortes em detrimento dos mais fracos.

A segunda grande divisão social do trabalho foi a escravidão, transformando-os em elementos fundamentais para o sistema social, deixando de ser apenas auxiliares e eram levados aos montes para desenvolver o trabalho braçal nas oficinas e nos campos. A cobiça das riquezas dividiu os ricos e pobres somando a diferença entre escravizados e homens livres, “se as diferenças de propriedade no seio de uma mesma gens não tivessem transformado a comunhão de interesses em antagonismo entre os membros da gens” (Marx).

O gênero humano produzia apenas o suficiente para suprir as necessidades básicas de sobrevivência e utilizavam para troca os excedentes conseguidos eventualmente, mas começam a gerar, com mais regularidade, mais produtos com a intenção de trocá-los com aqueles não dispunham dos tais itens.

É neste período que surge a divisão entre o artesanato e a agricultura solidificando ainda mais as divisões de trabalho existentes e intensificando principalmente a diferença entre o campo e a cidade.

Tal disparidade fez com que surgisse uma terceira forma de divisão do trabalho: os comerciantes, cuja função seria a de trocar os produtos produzidos por terceiros sem tomar parte na produção. Os comerciantes ocupam um espaço indispensável na nova conjuntura econômica e acabam por explorarem ambos os lados, sob a justificativa de reduzir os riscos da troca de produtos e conseguir transações em locais muito distantes. Essa classe de parasitas sociais consegue apressadamente riquezas gigantescas e alcançam uma grande influência na sociedade.

Após o surgimento da propriedade privada as trocas começam a perder espaço e aparece o dinheiro de metal, uma nova forma de fazer com que o negociante possa administrar o produto. Percebendo o poder que o dinheiro tem, e que quase tudo pode ser vendido, surge um outro jeito de organizar a vida comunitária e trazendo uma nova relação social pautado no trabalho alienado. A terra agora torna-se mercadoria, tem dono e pode ser vendida e deixada como herança para seus descendentes.

Com a expansão do comércio, o dinheiro, a usura, a propriedade territorial e a hipoteca, progrediram rapidamente a centralização e a concentração das riquezas nas mãos de uma classe pouco numerosa, ao que se fez acompanhar do empobrecimento das massas e do aumento numérico dos pobres. A nova aristocracia da riqueza acabou por isolar a antiga nobreza tribal, em todos os lugares onde não coincidiu com ela (em Atenas, em Roma e entre os germanos). E essa divisão de homens livres em classes, de acordo com seus bens, foi seguida, sobretudo na Grécia, de um extraordinário aumento no número dos escravos, cujo trabalho forçado constituía a base de todo o edifício social. (ENGELS, 1977, p. 188)

Com o aumento da produção é necessário cada vez mais a exploração da força do trabalho humano para que produzisse mais do que o essencial para a sobrevivência. Os membros da classe dominante não realizam mais trabalhos manuais e aos poucos vai se descobrindo que o homem e sua força de trabalho também podem ser tratados como mercadorias, desde que os mesmos fossem escravizados independente de sua vontade.

Com a escravidão, que atingiu o seu mais alto grau de desenvolvimento sob a civilização, veio a primeira grande cisão da sociedade em uma classe que explorava e outra que era explorada. Esta cisão manteve-se através de todo o período civilizado. A escravidão é a primeira forma de exploração, a forma típica da antiguidade; sucedem-na a servidão

na Idade Média e o trabalho assalariado nos tempos modernos: São as três formas de avassalamento que caracterizam as três grandes épocas da civilização. A civilização faz-se sempre acompanhar da escravidão – a princípio franca, depois mais ou menos disfarçada. (ENGELS, 1977, p.198)

Todo o desenvolvimento de uma civilização que é pautada na exploração de uma classe por outra, é por si só uma grande contradição, visto que o sucesso da classe dominante é o retrocesso da oprimida. Isto deveria ser o contrário. A partir do surgimento da civilização o crescimento de riquezas foi tão grande que virou, por vezes, uma força incontrolável e sempre na direção contrária do povo, e principalmente dos mais oprimidos.

A visão minimizadora do sistema capitalista, que divide em grupos restritos as chamadas minorias, tem nessa divisão sua maior arma, separando os oprimidos em grupos, atingindo-os como um todo, ao mesmo tempo em que lhes impede de ter claro, que, a exemplo do opressor, a opressão é apenas uma. (OKITA, 2007, p. 79)

Nesta perspectiva fica claro que todos os grupos ditos como minorias precisam unir suas forças para que sejam reconhecidos como classe por uma sociedade mais justa e igualitária e buscando a abolição da propriedade privada. Para Engels (1977), é preciso que tenha democracia na administração, fraternidade na sociedade, igualdade nos direitos e uma instrução total para que venha a próxima etapa superior da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos mostraram que é importante trazer essa discussão, já que estamos falando de uma parte da população que ainda sofre discriminações. Temos que discutir essas questões sempre, com o intuito de que as dificuldades não sejam naturalizadas. De modo geral a falta de debates sobre a questão da sexualidade também motivou a produção do conteúdo. Falar sobre diversidade é dar visibilidade a uma temática que poucos questionam.

Tratar desta temática à luz dos estudos antropológicos de Morgan, resgatados por Engels traz elementos que são de suma importância no processo de desconstrução da pseudo-naturalização da opressão de gênero.

Concluimos dizendo que a sexualidade humana é uma síntese de múltiplos fatores, portanto a opressão da mesma é resultado de uma construção histórico e social. E que apesar dos impasses e dos muitos desafios que combatemos no Brasil, na luta por direitos e contra o capitalismo e o patriarcado, temos de evidenciar todas as conquistas já alcançadas e seguir em frente. Não podemos perder a esperança. É preciso entendimento e resistência.

Compreendemos ainda que essa pesquisa pode dar suporte aos debates oriundos da sala de aula, colaborando com a formação de professores no que concerne à temática da diversidade e educação, visto que ainda vivemos numa sociedade marcada por fenômenos sociais como a homofobia, transfobia, misoginia e machismo. Ao enfrentarmos essas temáticas problematizando-as à luz da história conseguimos fomentar outras iniciativas que colaborem com o enfrentamento destas questões, de forma que essa temática passe a estar mais presente em nosso cotidiano.

Enquanto não problematizarmos a questão, ou seja, enquanto não enfrentarmos a negação desta temática no meio educacional como um problema, não avançaremos na busca de soluções objetivas para erradicação do preconceito que ainda marca as relações entre diversidade e educação.

REFERÊNCIAS

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privado e do estado**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1977.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global, 1990.

LEACOCK, Eleanor. **Mitos da dominação masculina: Uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural**. São Paulo: Instituto Lukács, 2019.

LESSA, Sérgio. **Para Compreender a Ontologia de Lukács**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LESSA, Sérgio. **Abaixo a família monogâmica!**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LUKÁCS, George. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

OKITA, Hiro. **Homossexualidade da opressão à libertação**. São Paulo: Sundermann, 2007.

DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: RECONHECER E RESPEITAR AS DIFERENÇAS

DUARTE, Lucélia Quaresma

Universidade Federal de Campina Grande, Santa Helena, Paraíba, Brasil.

E-mail: luceliaduarte10@gmail.com

ROLIM, Kethley Horranna Bezerra

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: kethley02@gmail.com

VIEIRA, Anne Caroliny Rufino Soares

Universidade Federal de Camina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: annecarolinysv@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a diversidade étnico-racial no sentido de reconhecer e respeitar as diferenças no âmbito da educação. Em todo, a concepção de educação institucionalizada que tem seu principal foco no ensino e aprendizagem com o objetivo de promoção e integração a sociedade, sendo ele, na tese, promovida pelo olhar ao processo histórico, pois, assim, tornando-se necessário a contextualização sociocultural das pluralidades étnicas-sociais existentes nas diversas comunidades. Dessa forma, desde o ensino inicial ao mais alto grau do status quo do ramo acadêmico, torna-se necessário este olhar histórico sobre como é criada a imagem de determinada cultura, etnia e classe.

No ambiente educacional formal em seus primeiros anos na educação fundamental, as construções cognitivas dos alunos são regradas de múltiplos signos envoltos em sua essência uma ampla gama de subjetividades que interpelam o aluno a formar através de uma análise pessoal as suas próprias faculdades de quando, como e porque vive em

seu atual contexto social. Desse modo, em princípio, a ação educativa mediadora nesse processo escolar é necessária para a não tomada de um caminho estigmatizante para com os alunos divergentes em classe e cor no campo pedagógico.

Em vista disso, o desafio de trabalhar a pluralidade – tendo o foco no tema que vem sendo destaque em discussões sociais, a etnia, sendo ela a cultura negra – intercala com a necessidade de conhecimento sobre a cultura com a apresentação de todos seus determinantes históricos. Portanto, o combate ao estereótipo referente ao negro, pode além de fornecer subsídios para um perpasso das mazelas sociais que o negro é imposto socialmente, uma autoformação crítica de como, em certas atitudes para com o outro, a nossa raça humana está envolta de entraves que dificultam o seu fluxo em prol a melhores condições vida para si e para o próximo. Com essas concepções, é evidente a importância de um olhar crítico sobre o trabalho em sala de aula nesses anos da educação fundamental, pois ainda falta um melhor apressamento pelas políticas educacionais que são referentes a essa situação tão sensível na sociedade.

O objetivo geral desse estudo é desenvolver reflexões e compreensões sobre a diversidade étnico-racial, ampliando a consciência acerca da importância das etnias na construção da sociedade. E objetivos específicos: debater acerca das relações étnico-raciais no contexto escolar e discutir sobre o trabalho na escola em relação a diversidade.

O referencial teórico está dividido em dois tópicos. Assim, o primeiro tópico aborda as relações étnico-raciais no ambiente educacional, os desafios e caminhos que podem ser trilhados, além de como as diferenças são tratadas nesse espaço e de como está sendo trabalhado com essa temática. Já o segundo tópico, traz uma breve discussão de como pode ser trabalhado a questão da diversidade na escola.

METODOLOGIA

Para a construção deste trabalho, houve um estudo bibliográfico, que permitiu refletir sobre a temática abordada. Para o desenvolvimento do mesmo, estudamos alguns autores dentre eles estão: Carreira (2013); Gomes (1999, 2003 e 2005); Lopes (2001); Santos (2005); Sousa (2005) e Trindade (2011). O que nos possibilitou uma melhor compreensão sobre o assunto discutido e assim podemos entendê-lo e trabalhá-lo.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR

No contexto escolar, sabe-se que as diferenças étnico-raciais são marcantes na escola e que o negro foi alvo de exclusão, impedido de desfrutar de muitos direitos e um deles foi à educação, mas ainda existem resquícios dessa exclusão no âmbito social e educacional, por isso ainda há um cuidado para se trabalhar a diversidade nas escolas.

Gomes (1999, p. 2) observa que “a escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram”. Portanto, se configura em um ambiente em que há diversidades entre os sujeitos, seja cultural, étnica, sexual, religiosa, etc. fazendo-se necessário ultrapassar o paradigma da homogeneização, de forma a intensificar as diferenças e compreender a importância de trabalhar no modelo de educação pautada no respeito e valorização da pluralidade.

A escola também é o espaço onde acontecem as relações sociais e trocas de ideias, nesse sentido, deve-se dialogar para que possa propiciar o rompimento de preconceitos e hierarquias que possa haver dentro do âmbito educacional, desse modo:

[...] o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnicos-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceito, deixem de aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais. (SILVA, 2007, p. 490)

Desta forma, compreendemos que refletir sobre questões étnico-raciais nas escolas, com diversos campos de saberes é um desafio no intuito de estender a nossa compreensão sobre as experiências que os negros vivenciaram no Brasil. Devemos trabalhar de modo a esclarecer e mostrar como as etnias influenciam no seu cotidiano, como os costumes e valores da sua sociedade.

No entanto, trabalhar as questões étnicas raciais no contexto escolar não é uma tarefa tão fácil, muitos caminhos podem ser trilhados para uma educação antirracista, porém muitos são os desafios que encontramos nessa luta contra a intolerância e os preconceitos, pois, a escola não é um espaço totalmente isolado do contexto social e por isso muitas vezes acaba reproduzindo os reflexos da sociedade, ou seja, sendo excluden-

te, desigual e afirmando que nem todos possuem as mesmas condições e oportunidades.

Nesse sentido, um dos desafios é a questão da construção da identidade dos sujeitos. A escola como uma instância formadora e espaço de relações entre os indivíduos tem um papel fundamental no processo identitário dos educandos. Visto que,

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. (GOMES, 2005, p. 42)

De acordo com a autora, o processo de identidade se dá a partir das interações e diálogos com os outros, ou seja, a identidade não nasce com as pessoas, ela é construída durante a vida nas relações com os grupos e referências culturais. No entanto, “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros”. (GOMES, 2003, p. 171). Na sociedade é repassado um ideal de beleza, em que se aprende a ver as diferenças e culturas de forma a existir uma melhor, determinando padrões de estéticas e que uma é superior a outra, e por isso deve ser idealizada.

Sendo assim, há muitos desafios a serem superados e é notória a importância de se trabalhar no contexto da sala de aula as diversas representações étnico-raciais, materiais que as crianças negras se reconheçam como personagens de destaque e não só as crianças brancas apareçam nesse papel, buscando desconstruir com as crianças imagens estereotipada dos negros. Desta forma, o professor assume um desafio maior, o de desconstruir no ensino fundamental o que já estava sendo enraizado na educação dos pequenos, que estão muitas vezes em conflito com sua própria existência, por falta de representatividade na educação, no meio em que vivem nas mídias e nos desenhos que assistem.

Quanto a isso, Trinidad destaca que “A mídia, por exemplo, contribui para esse aprendizado quando apresentam, na maioria das vezes, apenas crianças e adultos com as seguintes características: cor de pele branca, olhos azuis e cabelos lisos”. (2011, p. 128). Com isso, é um desafio trabalhar com os pré-adolescentes e adolescentes as questões de igualdade se elas estão imersas num contexto de exposições em que os negros

e brancos são tratados desigualmente na sociedade, onde os brancos têm privilégios, a maioria vive em melhores lugares, tem os melhores empregos, vivem em casas bonitas, são príncipes e princesas (nos casos de histórias de contos de fadas), enquanto a maioria dos negros estão sempre em situações inferiores.

Outro ponto é a abordagem da história dos negros na escola, há principalmente a presença de imagens estereotipadas dos negros, bem como a ausência das histórias da população negra, ocultando a importância da cultura negra para a sociedade, há também uma falta de representação nesses livros, um não reconhecimento e informações distorcidas. Em relação a isso:

[...] as pressões dos movimentos negros e, conseqüentemente, suas articulações com políticos mais sensíveis à questão racial brasileira, tiveram como resultado a inclusão, por meio de leis, de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio das redes estaduais e municipais de ensino. (SANTOS, 2005, p. 26)

Assim se instalou a Lei nº 10.639/2003 que inclui no currículo oficial do ensino brasileiro a obrigatoriedade de se estudar a história dos negros no Brasil e a afro-brasileira e a obrigatoriedade de incluir no calendário escolar o dia 20 de novembro como o dia da consciência negra.

Após a implementação da lei, foi incluído no currículo algumas representações da cultura negra, no entanto, apesar de ser lei, nem sempre a prática é efetivada no cotidiano da escola, em que a diversidade é abordada somente em datas comemorativas, se tornando mais um desafio, pois sabemos que ainda é pouco o que se tem trabalhado e discutido no âmbito escolar, ainda há pouca representatividade nesse campo o que dificulta o trabalho com as crianças, uma vez que trabalhar com crianças requer representatividade e concretização, e as crianças ainda não estão tendo contato com representações, por exemplo, em livros didáticos, e se estão os personagens negros, ainda estão numa escala inferior aos brancos.

Diante dos vários desafios para se trabalhar a diversidade étnico-racial, é preciso o envolvimento e compromisso da escola para a luta contra o racismo, os preconceitos e a intolerância, desde a abordagem na sala de aula, a postura diante situações de pre-

conceito, a discussão e debate sobre diversidade, etc. Pois, assim como a escola pode reproduzir preconceitos e desigualdades, ela também pode ser um espaço para desconstruí-los, de forma promover reflexões e compreensões sobre todas as etnias e suas contribuições, buscando a concretização da igualdade.

Portanto, trabalhar a diversidade nas escolas deve ser uma obrigação, focando não somente como uma luta contra o racismo, mas também em uma luta para construir uma melhor cidadania com igualdade social e racial. É importante desenvolver métodos pedagógicos de combate ao preconceito, à discriminação de raças para ajudar a propiciar uma sociedade justa para todos.

BREVE DISCUSSÃO: COMO TRABALHAR A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

Ao reportamo-nos as relações étnicos raciais, notamos que ainda hoje há certa resistência ao falar sobre essa temática em sala de aula em virtude da desigualdade social e cultural que cerca nossa realidade atual. Segundo Freire (1999) a sociedade democrática ainda colocam negras e negros em lugares desiguais em relação aos demais grupos étnicos raciais e culturais construtores da nossa brasilidade, esquecendo que os povos africanos foram por mais de três séculos, escravizados no Brasil e não sucumbiram se fazendo presente até os dias atuais na formação do povo brasileiro.

O ambiente escolar deve propor as relações entre um todo apoiando-se na diversidade e pluralidade, pois, este é o ambiente propício para propagar o respeito às diferenças bem como a valorização da diversidade seja ela qual for. Por meio dessas relações o aluno aprenderá a respeitar a cultura, os costumes, e cada peculiaridade do povo negro, tornando os seres autônomos no processo de aprendizagem sobre outras culturas, do mesmo modo que também se conscientizem da importância histórica desta raça a partir de todos os fatos já transcorridos.

Lopes afirma que a escola deve constituir-se em ambiente educativo e acessível à comunidade, onde se respeita o outro e se dá visibilidade a todos, combatendo-se as discriminações, assim, “busca-se eliminar os preconceitos e são desfeitos os estereótipos, estimulando a autoimagem e a diversidade e pela desconstrução das diferentes formas de exclusão”. (LOPES, 2001, p. 31). Tais questionamentos e críticas de como se trabalhar

as relações étnico raciais são constantes, desta forma o educador deve estar aberto a novas possibilidades para elaboração de processos pedagógicos para que o aluno perceba a dimensão dessa temática. Deve-se articular um debate e fazer o aluno se questionar sobre tais indagações como: qual a importância de estudar esses fatos históricos sobre a cultura negra? Porque a escola é um lugar de debate sobre essas relações? Como podemos refletir e fazer o outro também pensar na postura entre os conceitos de raça e etnia dentro do contexto escolar? Porque o preconceito cerca essa raça e o racismo que a envolve? E muitos outros questionamentos podem surgir a partir desses.

Para Carreira (2013), o racismo afeta profundamente a qualidade das instituições educacionais, prejudicando a trajetória escolar e comprometendo a garantia do direito humano à educação de milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos de nosso país. Enfrentá-lo é um desafio de toda sociedade brasileira, conforme destaca o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2004.

A questão do racismo deve ser apresentada à comunidade escolar de forma clara e permanente para que o educando tenha conhecimento de tudo que foi vivido. Nós não nascemos racistas, mas nos tornamos racistas devido a uma convivência com um histórico processo de negação da identidade e da “coisificação” que cerca os povos africanos, esse é um fator a ser trabalhado dentro de sala de aula, pois a luta contra o racismo é constante e vem cada vez mais possibilitando que sejam discutidos os temas significativos para a compreensão de todo esse processo. Para isso deve se estabelecer um diálogo em encontros com a ancestralidade do povo afro, sobre as diversas motivações/manifestações sociopolíticas e culturais as quais eles fizeram parte, para que o alunado saiba valorizar esses pontos e fatos históricos nos quais constituem as relações étnico-raciais.

Nos currículos das escolas já estão implantadas à abordagem sobre a temática para os alunos, em busca da valorização e respeito de todas as características étnicas e culturais, promovendo mudanças para um comprometimento com a construção das identidades, com isso não deve somente trabalhar essas questões em datas comemorativas como, por exemplo, o dia da consciência negra ou o dia do índio. Para os educadores é preciso também o objetivo de sensibilizar os alunos para uma leitura sobre a diversidade, possibilitando debates e reflexões, desconstruindo imagens estereotipadas e assumir uma postura crítica, não se omitindo ou permitindo atitudes e práticas discriminatórias que infelizmente permeiam em todos os lugares da sociedade, inclusive nas escolas.

Na escola podemos notar a falta de representações e referências de todas as culturas, seja nos livros, filmes, personagens de história, além da inferiorização da história e imagens estereotipadas dos negros. Desse modo, Sousa afirma que:

[...] quando os textos, livros ou histórias se referem à pobreza, violência e outras mazelas sociais, geralmente, os negros aparecem nos personagens, nas ilustrações e no conteúdo do texto, não raro como protagonistas. [...] já nos livros de contos de fada, com príncipes, princesas e heróis, a presença negra é praticamente inexistente, predominando aí os personagens brancos, não raro loiros. E isso não passa despercebido das crianças, sejam elas negras ou brancas. (SOUSA, 2005, p. 110).

De acordo com a observação da autora pode-se notar que há muito o que superar no que tange o reconhecimento da pessoa negra como alguém que assim como qualquer outra pessoa com tom de pele claro pode ser possuidor de cargo importante na sociedade. Sabe-se que já há mudanças nos livros escolares ao mostrar a pessoa negra sendo alguém com uma posição social melhor, não só aparecendo sempre como pessoas pobres que demonstrem inferioridade, mas sabe-se também que isso vem sendo mudado através de muitas lutas e ainda precisa evoluir, e deve ser começada a desconstrução da inferioridade negra na educação em todos os seus níveis.

Diante disso cabe aos educadores buscarem sempre mais materiais pedagógicos em que trabalhe a história vivida pelos negros na sociedade, e que mostrem que hoje a história mudou que todas as pessoas independente da sua cor têm os mesmos direitos e deveres na sociedade atual. Buscar também promover atividades de identificação da personalidade das pessoas, buscar trazer personagens em que as crianças negras se identifiquem com os mesmos, como hoje já estão sendo criadas histórias infantis com as princesas negras, já é um passo para uma sociedade racista em que antes jamais teria uma princesa negra nos contos de fadas. Com isso ainda há muito que se discutir e trabalhar para que sejam desfeitos os preconceitos e se construa uma sociedade livre de racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar as questões étnico-raciais na escola ainda é um assunto complicado que requer cuidado por parte dos educadores e também da escola em geral. Pois, em nossos estudos investigamos como o educador acaba, mesmo sem querer, reproduzindo padrões que estigmatizam o negro na sociedade, desenvolvendo preconceitos que acabam firmando e ganhando força no corpo social.

A atuação do professor em sala de aula no ensino fundamental é embasada em métodos didáticos nos quais é desenvolvido um trabalho expositivo não dialogal de um conhecimento fragmentado, no qual é ignorada a essência do próprio conteúdo, porém é acentuado seu caráter quantitativo, expondo de vez várias concepções sem o estudo eficaz de nenhuma delas. E isso não é diferente quando se observa como se porta o professor ao trabalhar as características da cultura negra, apenas realizando uma breve apresentação, proporcionando assim a má interpretação ou mesmo uma imagem estereotipada do negro na sociedade.

Em vista disso, a produção curricular deve promover muito mais que uma ampla gama de conceitos referentes à cultura negra, mas o desenvolvimento pleno das capacidades interpessoais e subjetivas, trabalhando através de atividades racionais de como e porque o negro é visto no nosso âmbito social de maneira tão prejudicada em suas relações. Acabando por fazer uma investigação sobre seus estilos e representantes, proporcionando uma não comparação com o outro que é tido como – de forma não planejada – “superior”.

A educação, então, deve usar da representatividade do negro, devendo propor uma mudança, não embasada em comparações de raças, mas em suas características envoltas em múltiplas culturas, demonstrando que não existe um padrão quanto a isso, mas sim uma vasta e rica gama de formas e figuras que vivem e convivem conosco, apresentando a igualdade com as nossas diferenças.

Dessa forma, é necessário que se haja um empenho não quantitativo na exposição do trabalho pedagógico, mas informativo, dialogal e investigativo em todo esse trabalho que se refere à posição do negro histórico-social. Assim, é evidente que o que envolve toda a ação educativa se firma na experiência comunal não no chamado boca a boca, mas trabalhada e instituída em conjunto.

Com isso concluímos que a discussão a respeito da diversidade étnico-racial na sociedade em geral é importante e nas escolas é fundamental, pois é ela que está for-

mando sujeitos sociais, e assim como a escola muitas vezes é reprodutora das desigualdades da sociedade, ela também pode ser um espaço capaz de desconstruir os preconceitos e o racismo.

REFERÊNCIAS

CARREIRA, Denise. **Indicadores da qualidade na educação**: relações raciais na escola. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural**: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. 1999. Disponível em: <http://www.mulheresnegras.org> Acesso em: 17 maio. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, 2003.

LOPES, Vera Neusa. Afro-Descendência: Pluralidade Cultural precisa e deve abordar a questão do negro brasileiro. **Revista do Professor**. Porto Alegre, v.17, n.67, p. 21-25, jul./set. 2001.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. 1. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005. v. 1.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Porto Alegre: Educação, 2007.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei ^a 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na Educação Infantil. In: Maria Aparecida Silva Bento. (org). **Educação Infantil: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011.

DIVERSIDADE RELIGIOSA NA ESCOLA

CARTAXO, Flávia Moraes

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil

E-mail: flaviamoraes2610ufcg@gmail.com

FERREIRA, Dagmar Alaíde de Lira

Universidade Federal de Campina Grande, São João do Rio do Peixe, Paraíba, Brasil

E-mail: dagmaralaidel@gmail.com

GERMANO, Francisco Bruno de Freitas Alves

Universidade Federal de Campina Grande, Baixio, Ceará, Brasil

E-mail: franciscobrunogermano@gmail.com

INTRODUÇÃO

A diversidade religiosa é algo que está presente na sociedade brasileira. Por esse motivo faz-se necessária uma abordagem dessa temática na educação, em relação a isso a diversidade religiosa conta com todo um aparato legal que garante em seus documentos que as diversidades religiosas existentes no Brasil precisam ser respeitadas e estudadas nas instituições de ensino.

Ainda pode-se perceber que o ensino religioso é na maioria das vezes entendido como o ensino de uma única religião, neste caso a religião católica é a mais abordada. Devido a forte influência que no passado a igreja católica exercia sobre a educação.

Desse modo quando a escola somente estuda as tradições católicas, demonstra um verdadeiro retrocesso na educação, pois, os documentos legais afirmam que o ensino religioso não pode privilegiar em seus conteúdos nenhuma religião. O objetivo do ensino religioso é dedicar-se ao estudo das diversidades religiosas.

A intolerância religiosa é um fato muito frequente em nossa sociedade, é possível que isso ocorra devido à falta de conhecimento das pessoas da existência de uma pluralidade de crenças religiosas. Podemos encontrar em nossa sociedade religiões que são mais respeitadas e outras mais desmoralizadas: a mais prestigiada é a católica, uma das marginalizadas são as religiões de matriz africana.

Assim sendo, a diversidade religiosa deveria ser uma das prioridades existentes nos currículos escolares, talvez se a diversidade religiosa ocupasse mais espaço nos conteúdos do ensino religioso seria possível a diminuição dos casos de intolerância religiosa, visto que todos conheceriam as diversidades religiosas existentes no Brasil e não mais teriam conceitos preconcebidos.

Buscamos analisar como a diversidade religiosa vem sendo trabalhada nas escolas, verificamos se o ensino religioso realmente está acontecendo conforme o que determina as políticas públicas para a educação.

Para alcançarmos nossa meta realizamos uma entrevista com uma professora dos anos iniciais da educação infantil, com o intuito de verificarmos como o ensino religioso é compreendido por parte dos docentes.

Nosso embasamento teórico foi realizado a partir dos textos de Souza, Oliveira, Gomes (2016), Cechetti (2012), Milani (2013), Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), CF (1988), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), Kadlubtski e Junqueira (2011).

Apresentamos a seguir as trajetórias percorridas até a efetivação do ensino religioso nas instituições de ensino brasileiras e como vem se concretizando a intolerância religiosa na sociedade, abordaremos as políticas públicas educacionais que garantem os direitos das diversidades religiosas serem conteúdos presentes nos currículos das instituições de ensino. Em seguida analisamos a partir da entrevista como o ensino religioso é entendido pelos professores e de que modo está sendo compreendido nas escolas. Logo após, iremos tratar dos desafios que as diversidades religiosas encontram nas escolas.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A RELIGIÃO: ANÁLISE ENTRE O DISCURSO DA INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

O ensino religioso no Brasil foi predominantemente o ensino de uma determinada religião, ou seja, a religião católica assim iniciou-se com a chegada dos missionários Jesuítas, ao colocarem os pés em solo brasileiro os Jesuítas partiram para a catequização e aculturação dos nativos, logo em seguida os colonos enviaram seus filhos para terem aulas com os jesuítas. Mesmo com a expulsão dos jesuítas pelo marquês de Pombal, a educação ainda continuava sendo administrada pela igreja católica (KADLUBTSKI, JUNQUEIRA, 2011).

Ao longo do tempo a religião católica predominou em todo o mundo como forma de governo e poder, no Brasil essa situação começou a mudar com a constituição brasileira de 1934, na qual determinava que o ensino religioso deveria ser trabalhado em sala de aula com base nos princípios religiosos seguidos pelos alunos, percebe-se que a ideia de respeito às diversidades já começava a ganhar forças em meados do século XX (BRANDÃO, SANCHEZ, GONÇALVES, 2012).

Falar de religião nos dias de hoje ainda causa certa polêmica e receio por parte das pessoas de um modo geral, principalmente aquelas que defendem a sua religião de forma tão fervorosa. Algo muito comum é encontrar certas discussões desnecessárias entre protestantes e católicos, debatendo sobre suas respectivas religiões cristãs e defendendo de uma forma que chega a ser arrogante e muito grosseira, assim, tentando mostrar qual é a religião mais certa, ou que salva e condena ao mesmo tempo. Isso tudo não será apenas um mito? Não sei responder, mais acredito fortemente que não existe uma religião certa e sim um ser espiritual tão mágico e pleno que nos protege e nos guarda, assim, só a fé que nos levará até ele e não essas bobagens e conversas de calçadas.

A diversidade e a intolerância religiosa são temas tão importantes que exigem reflexões e debates no âmbito da escola, a partir dos contextos históricos, o não tratamento em sala de aula ou a ausência da escola em relação a este debate pode ser interpretado como um resultado de uma falta de relação entre os eventos históricos e a realidade social, bem como a adoção de metodologias tradicionais ultrapassados (MILANI, 2013, p. 15).

Na atualidade, a sociedade contemporânea se anda falando muito sobre a intolerância religiosa, o que será essa intolerância tão debatida? Ser intolerante é não respeitar, ou seja, o contrário de ser tolerante, o ser tolerante é aceitar ou mesmo que não aceite, mais não propaga o seu ódio ou maldade em relação à religião do outro, já no caso da intolerância religiosa, é não respeitar a religião do outro, aqui não estamos defendendo a religião católica ou protestante e sim trazendo um fato que acontece entre as religiões que existem na atualidade, como o preconceito pelas as religiões afro descendentes como o candomblé entre outras.

Assim a religião na maioria das vezes serve de refúgio ao homem que busca encontrar respostas para entender o que acontece agora e futuramente ou até mesmo fugir da própria realidade, é como uma forma de salvação, por exemplo, a religião africana que permitiu aos povos africanos se expressarem através das danças (capoeira) como modo de resistência ao opressor. Desta maneira podemos compreender a religião não como um fator determinante na sociedade, mas como um elemento identitário para o entendimento da diversidade religiosa, estando no viés de formador de valores étnicos, raciais e morais (SOUZA, OLIVEIRA, GOMES. 2016, p. 4).

Falar de religião, diversidade religiosa ou intolerância religiosa não é muito fácil, muitas das vezes até nos posicionamos sobre, mesmo sendo a favor ou contra, pois não é fácil ser sempre neutro.

Contudo, compreende-se que o significado de diversidade religiosa no âmbito brasileiro, consiste em abordar as religiões a partir das relações entre as várias religiões, podendo ser uma forma de combate a certos preconceitos ou sobreposição de uma religião sobre a outra. Assim atualmente vivemos em um país laico e democrático, que procura manter uma neutralidade acerca das religiões e que não há de certa forma, opressão religiosa. Mas na prática essa “neutralidade” é expressa contraditoriamente e de forma desrespeitosa a partir de ofensas e perseguições a determinadas manifestações religiosas, ou mesmo na ausência da ação promotora da diversidade religiosa, caracterizando-se como intolerância cultural, uma vez que o direito a liberdade religiosa se refere à permissão e valorização de todas as religiões, indiferente se esta seja predominante ou praticada por poucos (SOUZA, OLIVEIRA, GOMES. 2016, p.5).

O maior desafio da humanidade nos dias de hoje é não aceitar ou não querer aprender a conviver com as diferenças das pessoas, porém, é necessário respeitarmos o

próximo para se ter um mínimo de relação harmônica. Há uma grande discussão nos dias de hoje, em relação à escola e a religião, ou seja, sobre a escola discutir ou refletir sobre o tema religião no nosso ponto de vista isso é possível e proveitoso, certos ensinamentos são muito válidos, como: o amor ao próximo, a harmonia entre as pessoas, a solidariedade, fraternidade entre outros. Não se deve falar apenas de uma religião, por exemplo: só os ensinamentos da religião católica ou só os ensinamentos da religião protestante, mas, da diversidade e pluralismo de religiões que existem na atualidade.

Sem o reconhecimento da diversidade religiosa, em muitas escolas públicas, currículos, ritos e ritmos escolares colaboram para a manutenção dos rótulos e preconceitos perante algumas expressões religiosas e não religiosas. O calendário escolar restringe-se a comemoração das datas e festas previstas na liturgia cristã, não raro, contando com a presença de seus líderes na realização de celebrações, comemorações e formaturas. A reprodução de tais relações e práticas perpetua uma cosmo visão padronizadora de comportamentos, ritmos, aprendizagens e identidades, onde a diversidade religiosa é caracterizada mais por ausências do que presenças (CECCHETTI, 2012, p. 8).

Assim, mostrando aos alunos, certas riquezas nos ensinamentos religiosos e sem menosprezar nenhuma religião, seja ela cristã ou não. A constituição federal do Brasil assegura o direito de culto e determina que nenhum indivíduo pode sofrer discriminação por nenhum motivo, incluso o de religião.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A DIVERSIDADE RELIGIOSA

O Brasil é um país rico em diversidades, temos a herança cultural dos nossos primeiros habitantes os povos indígenas, dos invasores portugueses e espanhóis, além dos africanos que vieram para a colônia como escravos, como também dos imigrantes, asiáticos e do oriente médio (CECCHETTI, 2012).

Sabendo que o nosso país é rico em diversidades religiosas as escolas não devem ficar alheias a este assunto devem sempre procurar abordar essas temáticas com os seus educandos, pois, o esquecimento deste assunto pela escola revela-se a falta de compro-

misso dos educadores com os alunos e com a sociedade. É necessário a interferência da escola porque é neste espaço que as crianças, jovens e adultos precisam aprender a conviver com a diferença entre as religiões (MILANI, 2013).

As diversidades religiosas conta com todo um aparato legal que as protegem, todas as religiões podem praticarem livremente seus cultos religiosos. No que diz respeito a educação a diversidade religiosa devem também ser trabalhadas nas escolas. Com base no artigo 210 da Constituição Federal/1988:

1988: O artigo 210 da CF/88 diz: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. E seu artigo 5º define que: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (BRANDÃO,SANCHEZGONÇALVES,2012,p.3, apud CF, 1988).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), art 33:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplinas dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (Redação dada pela Lei nº9. 475. de 227.1997).

Assim o ensino religioso deve tratar do respeito as diversidades religiosas e não simplesmente priorizar uma determinada religião e menosprezar outras. O ensino religioso que trabalha com as diversidades religiosas estimula nos educandos o respeito para com os diferentes, pois, estes estudantes conheceram as várias religiões e não mais terão conceitos pré-concebidos.

Em um estudo realizado por Milani (2013) sobre a diversidade religiosa, o autor pode comprovar que professores de religiões de matriz africana eram afastados das suas funções por terem abordado conteúdos relativos a sua crença. Não eram somente os professores que sofriam preconceitos, assim como os alunos que seguiam religiões de

matriz africanas também eram vitimados pela intolerância religiosa. E em alguns casos esses alunos foram ridicularizados inclusive pelos docentes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DC-NEI) as crianças devem ter acesso a: “O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e a discriminação” (BRASIL, DCNEI, 2010, p. 21). Infelizmente os livros didáticos costumam abordar a história dos Africanos apenas como sendo homens, mulheres e crianças que viviam na escravidão, não cita nos livros que esses povos não nasceram escravos, mas foram obrigados a se tornarem escravos. Não comentam que o continente africano antes das invasões europeias era um império. Os livros didáticos priorizam em seus conteúdos o passado de dor da África e dos seus habitantes e assim deixam de lado a rica cultura africana.

Desse modo, fica evidente que uma das crenças que mais sofrem com a intolerância religiosa são as religiões de matriz africana, isso ocorre devido a falta de conhecimento das pessoas em relação a cultura africana. Cabe a escola abordar todas as diversidades religiosas presentes na sociedade Brasileira, mostrando também a importância de todas na construção da nossa cultura.

Sendo assim, nota-se que apesar das diversidades religiosas existentes no Brasil contarem com leis que garantem seus direitos, ainda os seguidores das religiões marginalizadas pela sociedade são vítimas de preconceitos. A escola é um espaço onde as diversidades deveriam ser trabalhadas com os educandos com isso seria possível até diminuir os casos de intolerância religiosa no país, pois, os estudantes conheceriam essas diversidades e não mais desrespeitariam as diferenças existentes entre as religiões.

Breve análise de como a diversidade religiosa tem sido trabalhada na escola

Ao entrevistarmos uma professora do segundo ano da educação infantil notamos que a diversidade religiosa não é trabalhada em suas aulas, visto que em sua fala percebe-se que a laicidade não é respeitada nos conteúdos de ensino religioso.

Como é a sua rotina com os alunos dentro da sala de aula?

A minha rotina inicia com o acolhimento com abraço, bom dia, mediante a oração, o acolhimento é sempre feito com a oração do pai nosso, o santo anjo, porque assim eles interagem uns com os outros, realizo a chamadinha, utilizo o calendário que esta exposto em sala (ENTREVISTA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2018).

Fica evidente que a professora prioriza a religião católica em suas aulas, desrespeitando o que está presente na constituição a qual enfatiza que o Estado é laico, com isso as instituições públicas não devem propagar nenhuma religião (BRASIL, 1988). Entretanto:

As políticas educacionais almejam levar em consideração às diferentes orientações culturais e às diferentes aspirações a respeito de modo de vida, representadas pela diversificada população de alunos das escolas. Da mesma forma, os documentos específicos de ensino religioso apontam a necessidade de se trabalhar a diversidade religiosa na educação com vistas a construir uma convivência harmoniosa entre a diversidade existente na sociedade. Mas, essa é uma questão não simples de ser incorporada pela escola, que tem a tradição de lidar com um padrão homogêneo de cultura, imposto pelas relações de dominação e de imposição cultural no Brasil desde o início da colonização (KADLUBTSKI, JUNQUEIRA, 2011, p. 190).

Assim entendemos que apesar das políticas educacionais garantirem o direito da diversidade religiosa ser trabalhada na escola alguns professores ainda priorizam em suas práticas na sala de aula as tradições das religiões predominantes no Brasil no caso a religião católica. O ideal seria que fosse trabalhado a diversidade, não apenas as crenças da religião dominante na sociedade.

A professora entrevistada tem o costume de fazer orações católicas no início das aulas, pois, tem a justificativa que em sua turma não tem outras manifestações religiosas além da católica: “Na sua turma existe outras manifestações religiosas fora a católica? Não.” (ENTREVISTA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2018). Então com isso a professora não estaria desrespeitando nenhuma criança, mas não está cumprindo o que as políticas educacionais determinam.

A escola em que a docente trabalha não apresenta nenhum símbolo de manifesta-

ções religiosas: “Na escola que você atua existe símbolos de representações religiosas? Não.” (ENTREVISTA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2018). Isso é muito positivo, pois, demonstra que a escola não vai impor nenhuma religião aos seus educandos e nem constranger os pais dessas crianças. Só necessitava que alguns professores refletissem sobre suas praticas em sala de aula, o fato de na sala da professora entrevistada não haver uma outra manifestação religiosa não significa que será sempre assim, é possível que venha a surgir na turma dessa professora uma criança que segue a religião protestante ou espírita por exemplo, será necessário que a professora mude sua prática de acolhimento das crianças, uma vez que, se ela continuar com a oração do pai nosso, poderá acabar constringendo a criança que não segue a religião católica .

Há ensino religioso no seu planejamento? Como é trabalhado com os alunos?

Sim. Eu trabalho muito a oração do acolhimento, e a gente trabalha em união, gosto de pedir que eles fiquem em pé, a gente dá as mãos, sempre eu trabalho o ensino religioso no acolhimento em forma de interação (ENTREVISTA PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2018).

Desta Maneira o ensino religioso é as vezes compreendido como o ensino de uma única religião porque no passado a religião católica era predominante no Brasil (KADLUBTSKI, JUNQUEIRA, 2011). Assim:

Segundo Rodrigues e Junqueira (2009) durante este período o ensino religioso esteve conectado a um projeto religioso visando salvaguardar a presença da igreja católica na escola brasileira, por meio do regime do padroado (vínculo entre igreja e Estado). Assim o ensino religioso tinha como objetivo o ensino da religião católica, tendo o caracter catequético (KADLUBTSKI, JUNQUEIRA, 2011, p. 186, apud RODRIGUES, JUNQUEIRA).

Então, podemos perceber que a compreensão do ensino religioso ainda continua ligada a ideia do ensino dos preceitos da igreja católica, porém, a sociedade passou por muitas transformações e inclusive o conceito de ensino religioso não é mais o ensino de uma religião, mas trata-se do ensino das diversidades religiosas, esse novo conceito precisa ser apreendido pelos docentes.

No entanto, no cotidiano das escolas públicas, é possível identificar presenças e ausências curriculares quando se trata da diversidade religiosa. Isso porque, oficialmente, ao longo da origem da escola, o conhecimento religioso passa de objeto central da ação educativa a elemento combatido e desprestigiado. Mas, por outro lado, oficiosamente, continuada presente nas escolas, nas quais, determinadas culturas e tradições religiosas são reconhecidas e valorizadas, seja pelo currículo oficial ou real, em detrimento de outras, que são exotizadas, silenciadas ou negadas (CECHETTI, 2012, p. 2).

De acordo com Cechetti (2012), o ensino religioso na escola pública foi algo sempre desvalorizado pelos professores e também pelos educandos ambos não davam a mesma importância como atribuíam as demais disciplinas do currículo escolar. E quando o ensino religioso passou a ser valorizado os docentes não demonstravam saber do que realmente se tratava a disciplina de ensino religioso, desse modo entendiam o ensino religioso como o ensino da religião católica.

Portanto, é indiscutível que a diversidade religiosa não ocupa muito espaço nos currículos escolares, e também não estar presente nas práticas de alguns docentes. Já o ensino religioso ainda continua sendo compreendido como o ensino de uma única religião, no caso do Brasil a religião católica é a mais abordada no ensino religioso por ser a religião com mais adeptos. Mas, essa situação precisa mudar, pois, o Brasil é repleto de diversidades religiosas e estas precisam ser discutidas nas escolas para que nenhum educando venha a passar por constrangimentos dentro da escola.

A ESCOLA DEVE TER UM ESPAÇO PARA A DIVERSIDADE RELIGIOSA

A escola é um mecanismo de ascensão social, como também é uma ferramenta controle e manutenção de classes sociais, assim o maior impacto que se pode dar em uma sociedade, é começando pela educação, ou seja, nas escolas é onde surgem as futuras gerações de uma determinada sociedade. As escolas são como peneiras, que filtram e transmitem os conhecimentos necessários e básicos para os seus sujeitos, assim os preparando para a sua vida futura e para o mundo do trabalho, dentro e fora da escola está uma discussão sobre como trabalhar ou não trabalhar alguns temas, como gênero, raças, religião e entre outros. Vamos focar no tema da religião, que é o que nos interessa aqui, porém isso não é muito aceito pela a classe conservadora da atual sociedade capitalista.

A escola, portanto, vem historicamente negando a diversidade cultural, pois enquanto produto de um longo processo de seleção dos elementos simbólicos dos grupos/culturas hegemônicas, tem valorizado apenas certos componentes da cultura ocidental moderna, em detrimento de outros elementos culturais da maioria da população, que ora são invisibilizados, ora desprezados ou exotizados (CECCHETTI, 2012, p. 7).

Sem o reconhecimento que é necessário para que se aceite que existe uma pluralidade ou diversidade religiosa na atual sociedade contemporânea, isso fica muito difícil, pois, a intolerância religiosa, vem aumentando constantemente.

No que se refere à diversidade religiosa, a escola, em primeiro momento, tornou-se instrumento fundamental do catolicismo no projeto civilizatório-colonizador, difundindo os preceitos tidos como únicos e universais. Neste intento, o currículo e a organização do cotidiano escolar, visavam tão somente catequizar os sujeitos, enfocando uma verdade padronizadora que negava quaisquer outras formas de religiosidades/tradições religiosas. Deste modo, a escola pública acabou sendo um elemento desagregador, visto que, ao afirmar uma religião como única e verdadeira, segregava todas as demais manifestações religiosas (CECCHETTI, 2012, p.7).

Vivemos em uma sociedade democraticamente de ensino laico, mesmo assim ainda existe escola com identidades religiosamente bem conservadora em seus dogmas cristão. Não podemos falar de escola sem falar de currículo, sim, o currículo, pois ele é quem determina os conteúdos a serem trabalhados com os alunos e pelos os educadores, caso não tiver reconhecido pelo o currículo, a diversidade de culturas e religiões de uma sociedade, logicamente não será estudado e trabalhado na escola como um todo.

Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo seja entendido como: conteúdos a serem ensinados e aprendidos; experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; e objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino (CECCHETTI, 2012, p. 9).

É necessário o reconhecimento da diversidade de culturas, a identidade religiosa de cada indivíduo presente nas escolas e na sociedade, isso exige uma forte sensibilidade diante de qualquer forma de preconceito ou discriminação no seu cotidiano, assim combatendo essas atitudes preconceituosas dentro da sociedade e principalmente nas escolas, que é o berço das futuras gerações que estão por vim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A diversidade religiosa encontra muitos desafios na educação, pois, a disciplina de ensino religioso ainda continua sendo mal compreendida por parte de alguns docentes. Em alguns casos o ensino religioso é associado ao ensino de uma determinada religião, porém, a verdadeira finalidade do ensino religioso é abordar dentro das salas de aulas as diversidades religiosas.

No Brasil infelizmente nos deparamos com notícias graves de casos de intolerância religiosa, é possível que a intolerância religiosa ocorra devido a falta de conhecimento das pessoas das diversidades religiosas existentes no país. Por esse motivo é necessário urgentemente que as diversidades religiosas tenham mais espaço nos currículos das escolas brasileiras. Apesar de contarem com todo o aparato legal que garante que as diversidades religiosas devem ser trabalhadas nas escolas, infelizmente essas leis não são realmente compreendidas por alguns docentes que persistem em associar o ensino religioso ao ensino da religião católica, no caso a religião que possui mais adeptos no Brasil. Ao privilegiar a religião católica no ensino religioso os professores podem acabar constringendo educandos que não seguem a religião católica.

Sendo assim, notamos que a diversidade religiosa não é trabalhada nas escolas, ao invés disso percebemos que a religião católica é a única que é abordada nas aulas do ensino religioso, ao adotar essa prática os educadores estão desrespeitando as políticas públicas educacionais. Portanto, é necessário que os professores tenham consciência de que apesar de suas turmas não contarem com alunos de diversas religiões isso não garante que vai ser sempre assim, por esse motivo todos os docentes deveriam estar prontos para trabalhar as diversidades religiosas nas aulas do ensino religioso, dessa forma nenhum educando passaria por constrangimentos. Se a diversidade religiosa realmente fosse compreendida nas escolas seria possível que diminuísse os casos de intolerância religiosa, porque todos aprenderiam desde cedo que o nosso país é rico em diversidades religiosas e todas necessitam ser respeitadas.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, SANCHEZ, GONÇALVES, Frederico Monteiro, Cláudio J. Palma, José A. Teixeira. **Ensino religioso no Brasil**. ETIC Encontro de Iniciação Científica, Presidente Prudente, v. 8, n. 8, p. 1-6, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.

CECCHETTI, Elcio. **Diversidade religiosa e currículo escolar**: Presenças ausências e desafios. Anped sul, Santa Catarina, n. 9, p. 1-15, 2012.

KADLUBITSKI, JUNQUEIRA, Lidia, Sérgio R. Azevedo. Diversidade religiosa na educação. **Interações cultura e comunidade**, Uberlândia, v. 7, n. 11, p. 179-197, 2011.

MILANI, Noeli Zanatta. A escola a favor da diversidade religiosa: importância dessa abordagem em sala de aula. **Educere**, Curitiba, n. 11, p. 15-26, 2013.

SOUZA, OLIVEIRA, GOMES, Janalice Alves, Rubernéia da Silva, Ana C. Rodrigues. **Diversidade religiosa no contexto escolar**: Uma discussão baseada no conceito de cultura. VII Fórum internacional de pedagogia, Pará.

ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CFP/UFCG: O QUE PENSAM OS HOMENS?

GONÇALVES, Geferson de Assis

UniCesumar, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: lordgeff@gmail.com

SILVA, Phellip Fernandez Nunes da

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: phellip.lc@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo deste trabalho são os estereótipos de gênero no curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores - CFP da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. A questão principal para a realização do estudo foi: como os discentes homens de Pedagogia percebem-se em um curso predominantemente feminino? Para dar sustentação, o objetivo geral foi o de verificar as expectativas antes, durante e depois da vida acadêmica do discente homem e, como objetivos específicos: investigar os motivos da desvalorização do curso de Pedagogia e identificar as relações de gênero quanto à formação docente.

Os métodos que foram utilizados neste trabalho nos mostraram o quão grande é sua relevância para o meio acadêmico e social. Uma pesquisa com todos os seus tipos, bem estruturados e fundamentados em cima do objeto pesquisado trouxeram resultados promissores tanto para os pesquisadores, quanto para os sujeitos pesquisados.

Para Xavier (2014, p. 76) “[...] toda pesquisa precisa de dados para analisar e eles só são coletados com instrumentos adequados para isso.” De tal forma, foi importante a obtenção de métodos bem estruturados que se interligaram, onde podemos adquirir dados aos quais nos deram o suporte necessário para a aquisição dos resultados obtidos. No que se refere à abordagem foi usada à pesquisa qualitativa, pois, segundo Minayo

(2001, p.21), “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” Um dos procedimentos utilizados foi a pesquisa bibliográfica, pois a mesma é o ponto inicial na construção da investigação. Segundo Fonseca (2002, p. 32)

[...] caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa, ou seja, é fundamental para a pesquisa estar inserido no âmbito onde a mesma deverá acontecer, não devendo se prender apenas a documentos.

Outro procedimento adotado foi a pesquisa de campo, onde tivemos a oportunidade de realizar a pesquisa com discentes homens do curso de Pedagogia do CFP/UFMG, tanto do turno da manhã, quanto da noite e de períodos diversos.

Um dos instrumentos de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, para Minayo (1994), “A entrevista privilegia a obtenção de informações através da fala individual, a qual revele condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e transmite, através de um porta-voz, representações de determinados grupos.” Foi organizado um conjunto de questões sobre o objeto de estudo, mas que permitiu, que os entrevistados falassem livremente, sobre os assuntos que surgiram no decorrer da entrevista.

Para processar e analisar os dados, utilizamos o método de Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bauer (2002). Segundo o autor, as análises podem ocorrer levando em consideração duas dimensões, sendo elas: sintática que enfoca as observações nos transmissores, formas de falar, vocabulário, frequência de emprego das palavras, e a dimensão semântica, a que optamos por utilizar nesta pesquisa: “[...] dirige seu foco para relação entre os sinais e ou sentido normal - sentidos denotativos e conotativos em um texto”. (p.193). Sendo assim, pode-se afirmar que a AC tem início na leitura das falas, que são realizadas através da transcrição das entrevistas obtidas dos sujeitos pesquisados.

A (DES)VALORIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

A formação docente no Brasil nos remete, também, às Escolas Normais, do século XIX, correspondentes ao ensino médio, que tinham a finalidade de preparar professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Foi só a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1996, que a formação de professores passou a ser obrigatoriamente constituída pelo ensino superior.

A partir daí percebe-se uma sistematização maior do ensino: já não se admitem mais “profissionais liberais e autodidatas”, conforme nos aponta Gatti (2010), mas revela-se uma preocupação maior com a formação de professores, ainda que, em virtude da Lei 9394/96 se estabelecesse um prazo de dez anos para que os professores pudessem cursar o ensino superior conforme as exigências legais, o tema da formação de professores ainda é algo latente na sociedade. Perpassando pelos Cursos Normais, datados do fim do século XIX até as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, da década de 1930, a Pedagogia foi ganhando território à custa de muitos desafios. O Movimento Renovador na década de 1920 teve importância, pois se buscava a “profissionalização da atividade dos educadores”, para tal era necessário pensar a formação destes, para que desempenhassem a sua função.

Quando se pensou em unir as formações do magistério para os ensinos primário e secundário, teve-se a necessidade de ampliar a formação dos pedagogos para o ensino superior, que conseguisse abarcar em seu bojo a formação dos docentes para os diferentes níveis do ensino, conforme afirma Saviani (2004).

Historicamente, o curso de Pedagogia sempre foi entendido pelos leigos como algo estritamente atrelado ao cuidado de crianças, isso porque a sua constituição histórica seguiu nesse parâmetro, de que para educar/cuidar bastava apenas gostar de crianças; seguindo essa visão, por muitos anos o curso não passou de um mero assistencialismo, entendido pelo senso comum que o cuidado de crianças era uma tarefa fácil e bastava ter vocação para tal, que se trabalhava não com profissionalismo, mas com amor e guiado por aspectos sentimentais e afetivos, dando à educação um caráter simplista e desprovido de formação (MORAES; OLIVEIRA; MARTINS, 2012, p. 8).

A problemática da desvalorização do curso de Pedagogia pode se revelar por esse desconhecimento das múltiplas possibilidades de atuação do profissional pedagogo que não se resume ao cuidado – e nem tampouco esta é a sua real função – mas também

pode estar nas entrelinhas da sua constituição histórica, ao passo que o curso de Pedagogia não encontrou logo um espaço determinado nos primórdios do ensino superior no Brasil, ao passo que era dado mais ênfase aos cursos elitizados (Direito, Medicina e Engenharia); contudo, ao passar do tempo, evidenciou-se a importância dos estudos em educação, e assim a Pedagogia ganhou seu espaço no âmbito do ensino superior (SAVIANI, 2004).

E é tão forte essa questão da desvalorização da carreira docente que muitos discursos ainda são permeados pela ideia de que a profissão não traz muita estabilidade financeira, o que faz muitos dos próprios docentes despersonalizarem a sua profissão e levarem ela como um fardo. O professor anda é visto como um profissional mal pago, cujo piso salarial só viria a ser aprovado em 2008, depois de 120 anos em que fora preconizada a primeira lei no Brasil que acobertava os professores e a educação (PINTO, 2009).

Atualmente, os professores gozam de uma série de leis e prerrogativas que asseguram seus direitos, porém há duas décadas ocorreu um fenômeno que, segundo Ferreira (2004, p. 2) foi devido à crise econômica e consequente aumento das taxas de desemprego: o número das demissões de professores aumentou. Mas, fica a incógnita: se o desemprego estava em alta, por que os professores pediram demissão em meio à tão feroz crise?

O autor referido aponta que era devido ao desprestígio social pelo qual a profissão passava, sem incentivos e sem “regras para remuneração”.

Porém mesmo diante das melhorias e dos avanços, outro fator que causa certa resistência às pessoas em seguir a carreira docente diz respeito à jornada de trabalho enfrentada pelos professores, que são mais propensos a problemas de saúde física e mental, como o estresse laboral e a Síndrome de Burnout, que são a causa de inúmeros afastamentos, faltas, licenças médicas e até mesmo a falta de envolvimento e a despersonalização dos profissionais que configuram sintomas da referida síndrome e são, de acordo com Barbosa (2012) consequências do “abandono” pelo qual passam esses profissionais, evidenciado pela falta de condições estruturais das escolas, escassez de materiais, dentre outras dificuldades que fazem com que os professores se sintam incapacitados e impotentes diante das dificuldades e dos entraves que se colocam frente ao seu trabalho.

Diante disso, pode-se perceber que a pedagogia sofre estigmas, conforme Saviani (2004) afirma, mas que foram suplantados – em parte – por meio da chegada e do fortalecimento dos cursos de pós graduação em educação, talvez porque a patente que os cursos *lato sensu* e *stricto sensu* ostentam, superem o desprestígio social que a classe dos professores sofrem, desde os seus primórdios até os dias atuais.

AS RELAÇÕES DE GÊNERO QUANTO A FORMAÇÃO DOCENTE

Tradicionalmente, nossa sociedade vem dando oportunidades de formas diferentes na formação de meninos e meninas, de homens e mulheres. Já na infância é perceptível quais são as brincadeiras, cores e atitudes “aconselháveis” e “permitidos” para ambos.

Nesse contexto as técnicas de concepção do sujeito são cruzadas pelas relações de gênero que equivalem ao agrupamento de expressões culturais e sociais, estabelecidas no transcorrer da história, que concedem significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos. Portanto, é possível afirmar que utilizamos a nomenclatura gênero para pensar na formação dos sujeitos, ou seja, não se referindo a caracterização sexual (biológica) atribuída ao nascimento ou mesmo antes, mas sim as expressões culturais sobre *ser homem* e *ser mulher*, que são produzidas social e culturalmente e como as diferenciações biológicas são esclarecidas e reconhecidas de acordo com as representações.

Simone de Beauvoir, grande defensora das causas feministas, colabora para a cooperação de tais questões ao alegar, em sua mais conhecida frase, que “não se nasce mulher, torna-se mulher”. De outra maneira, mas sob a mesma perspectiva, é correto afirmar que *não se nasce homem, torna-se homem*, por meio dos processos socioculturais realizados por meio das relações de gênero. Observando essas reflexões é viável detectar que somos, enquanto sujeitos sociais, resultado de todo um esquema de subjetivação que auxilia consideravelmente para nossa formação, nossas atitudes e decisões, inserindo, opções profissionais, como é o caso da graduação em Pedagogia.

Analisando esse contexto, conseguimos perceber que a frequência masculina no curso de Pedagogia mostra-se como resistência, indo de encontro com os discursos socioculturais - interpostos pelas relações de gênero e poder -, que estabelecem à docência para crianças como uma área exclusivamente feminina. Louro (2011, p. 3839) afirma que é,

[...] extremamente problemático aceitar que um pólo tem o poder – estavelmente – e outro, não. Em vez disso, deve-se supor que o poder é exercido pelos sujeitos e que tem efeitos sobre suas ações. Torna-se central pensar no exercício do poder, exercício que se constitui por “manobras”, “técnicas”, “disposições”, as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, absorvidas, aceitas ou transformadas. É importante notar que, na concepção de Foucault, o exercício do poder sempre se dá entre sujeitos que são capazes de resistir (pois, caso contrário, o que se verifica, segundo ele, é uma relação de violência).

Levando em consideração os estudos de gênero e o pensamento foucaultiano sobre o exercício do poder e das resistências, resgatamos o eixo central deste estudo, apontando sua temática que atravessam as falas dos sujeitos entrevistados para a realização desse trabalho e que comprovam experiências vividas enquanto discentes homens do curso de Pedagogia do CFP da UFCG/CZ.

PEDAGOGIA TAMBÉM É LUGAR DE HOMEM

Com esse subtítulo não se pretende aqui buscar uma discussão acalorada acerca o gênero, pois de primeira vista, usou-se esse recurso com fins de despertar atenção de quem vai ler e que está aberto aos questionamentos e reflexões que, com esse estudo, se pretende levantar.

Quando falamos que a Pedagogia também é lugar de homem, buscamos nos remeter à questão da igualdade, pois muitos discursos ainda se colocam evidenciando certo preconceito com relação aos homens que desejam enveredar pelos caminhos da formação em Pedagogia, que, desde as suas origens, tem a mulher como ícone, pelo fato de a figura feminina ser atrelada ao afeto e ao cuidado. (MORAES; OLIVEIRA; MARTINS, 2012, p. 8).

Nossas escolhas pessoais, de acordo com Nogueira (2005) tendem a se voltar, na perspectiva do senso comum, para as nossas afinidades, para aquilo que vamos considerar promissor e, conseqüentemente, nos proporcionar bem estar e realização pessoal; levando para o contexto da escolha profissional, ela se coloca dentro dos as-

pectos pessoais, algo mais voltado àquele que a vivencia do que à sociedade na qual ele se insere. Contudo, isso não quer dizer que a sociedade não influencie nossas escolhas, pelo contrário: o momento da escolha da profissão, por exemplo, é algo marcado predominantemente por pressões e cobranças externas, de uma sociedade que exige um retorno dos seus membros.

Conforme fora dito em outros momentos deste estudo, o magistério está diretamente relacionado ao feminino, pela realidade cultural de que a mulher é o ser destinado ao cuidado, aquela que, desde a tenra infância, recebe bonecas e outros brinquedos que evidenciam essa designação de papéis que a sociedade impõe para o masculino e para o feminino. Retirando-se do âmbito pedagógico, as creches tinham o caráter primeiro de cuidar e formar, só depois que se deu ênfase ao caráter educacional, mas eram tidas como segundos lares, e as cuidadoras, como segundas mães, dado que eram atribuídos a elas, os papéis do universo doméstico (ÉPIPHANE, 2008).

O fato da predominância das mulheres no âmbito do magistério é algo que vêm sendo discutido há certo tempo, porém quase não existem estudos que se dedicaram a estudar a presença masculina nesse meio; esse fato é apontado por De Sá e Rosa (2004), quando demonstram que está ainda é uma profissão marcada por baixos salários e certo desprestígio social, o que se torna um estigma para aqueles que resolvem se enveredar por ela e fazer carreira profissional.

E quando os homens resolvem entrar na área da Pedagogia, ainda sofrem preconceito por acreditarem que homem “não leva jeito pra coisa”, conforme os ditos populares – e preconceituosos. Em contrapartida a todos os comentários que se fazem a respeito do curso de Pedagogia ser majoritariamente feminino, Louro (2011, p. 21) aponta que,

Não são propriamente as características sexuais, mas a forma como essas características são apresentadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas, que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma determinada sociedade e em um determinado momento histórico.

Nas palavras da autora, o que permeia as questões de gênero não são as características anatômicas, mas sim aquilo que está na mente, às concepções e as formas

de ser e de pensar o mundo, que estão no ideário dos seres humanos e que se modifica em função do tempo e das novas configurações das sociedades. Com o passar do tempo, percebemos muitos avanços em todas as ordens, mas ainda assim percebemos distinção de gênero nas profissões, como por exemplo o fato de os cursos das exatas serem majoritariamente masculinos e o das humanas, em especial a Pedagogia, foco deste estudo, serem em sua maioria marcados pelo feminino; isso é, ainda de acordo com Guacira, resultado da construção social que define as questões de gênero e suas mais diversas perspectivas e constituições.

Ainda acerca dos papéis sociais que a sociedade atribui, podemos tomar por base o que Alves e Soares (2001) discutem quando apontam o fato de que a educação, desde a infância, se dá por base em papéis socialmente definidos para homens e para mulheres: a partir do sexo biológico se delimitam o que é permitido, ou não, para meninos e meninas, que cor corresponde a cada, as formas de se portar, de se vestir, etc. Quando estes crescem, ainda são permeados por essas expectativas, até mesmo quando chegam à vida adulta e se deparam com a escolha da profissão, momento tão crucial e marcado por pressão e expectativas da sociedade, que também definiu a que profissão corresponde cada gênero.

Nessa perspectiva, Vianna (2001, p. 90) afirma que “[...] as expressões da masculinidade e da feminilidade são historicamente construídas e referem-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social”.

Levando isso em consideração, percebemos que a sociedade designou os trabalhos “pesados”, ou seja, aqueles que envolvem maior dispêndio de força e energia para o homem, e designou o cuidado, o afeto e o carinho para a mulher, símbolo de ternura e que, acredita-se, possui o instinto materno, algo que é de sua “natureza”, ainda que o mesmo autor aponte que não se trata “de afirmar que sempre foi assim ou que é inerente à nossa ‘natureza’”.

Porém, se por um lado alguns autores apontam a predominância das mulheres nos cursos de Pedagogia, outros, como Cardoso (2004), identificaram que os homens que estão no magistério não consideram que o meio seja feminizado, mas que os homens devem se apropriar desse território.

Cabe aqui uma reflexão acerca desse discurso, pois essa tentativa de apropriação dos homens do magistério pode estar permeada por algum preconceito, que ressalte algum sentimento de superioridade do masculino sobre o feminino, o que evidencia,

mais uma vez, as construções sociais das quais a sociedade está repleta em seu âmago, pois nessa obra, o autor pontua que os professores entrevistados afirmam sua racionalidade, ao passo que se referem às professoras como marcadas pelo sentimentalismo.

Tomando por base esses conceitos como forma de subsidiar teoricamente nossas reflexões neste artigo, percebemos que, independentemente de gênero, o profissional se faz a partir de sua capacidade e incessante busca de conquistar novos espaços. Se determinada profissão possui características marcantes que a definem como masculina ou feminina foi porque a sociedade atribuiu, também, esses papéis de gênero para determinadas profissões; mas a educação não tem cor, nem sexo, nem gênero: ela está aí para todos aqueles e aquelas que buscam superar as demandas de uma sociedade cada vez mais categórica.

O CURSO DE PEDAGOGIA SEGUNDO A PERSPECTIVA DOS DISCENTES HOMENS

Nesta última sessão discutiremos as questões da entrevista semiestruturada que foi realizada com 3 discentes homens do curso de Pedagogia do CFP da UFCG do Campus Cajazeiras. Decidimos chamá-los de Entrevistado 1, o qual estudava no turno da noite e estava no segundo período, Entrevistado 2, que estuda no turno da manhã e estava no quarto período e Entrevistado 3, que estuda no turno da noite e estava no nono período, nas faixas etárias de 18 a 28 anos de idade, tais codinomes preservam a identidade dos sujeitos pesquisados.

O primeiro ponto levantado na entrevista foi como se deu a escolha pelo curso de pedagogia, o Entrevistado 1 nos disse que “[...] *Jeu tava indeciso entre dois cursos que era história e pedagogia, eu coloquei pedagogia como primeira opção, porque eu já tinha lido com a área da docência.*” O Entrevistado 2 nos falou que “[...] *foi pela questão da nota para ser sincero, porque minha primeira opção era administração e a pontuação não dava pra entrar e aí tentei pedagogia.*” Já o Entrevistado 3 disse que “[...] *coloquei pedagogia como segunda opção, a primeira era química[...]*”

A fala dos três entrevistados deixa claro que nenhum deles teve o curso de Pedagogia como única prioridade, enfatizando o que já foi discutido neste estudo, a desvalorização do curso, partindo dos próprios alunos.

Quando foram questionados sobre como se deu a reação dos familiares na sua

escolha pelo curso, o Entrevistado 1 disse que *“meu avô me perguntou, quando eu falei que era pra ser professor ele não teve uma reação tão negativa”*. Já o Entrevistado 2 falou que *“eles ficaram surpresos a princípio, e razoavelmente felizes”* E o Entrevistado 3 disse que *“foi normal, até porque minha avó materna foi professora.”* Podemos perceber nas falas, que o curso de Pedagogia ainda é pouco conhecido, todos deixaram claro que seus familiares ficaram felizes por terem entrado numa universidade.

Continuamos perguntando a eles como as colegas e professores lidam com o fato de ter um homem dentro do curso de Pedagogia, o Entrevistado 1 nos afirmou que *“as colegas me apoiam bastante, e os professores incentivam a continuar no curso”*. O Entrevistado 2 disse *“já aconteceu de uma determinada pessoa me dizer que ‘nunca deixaria meu filho com você sendo professor’, não procurei saber o motivo e os professores sabem da importância do homem pedagogo em sala de aula”*. O Entrevistado 3 falou que *“as colegas sempre trataram com igualdade, já alguns professores veem certa representatividade”*. Podemos perceber que tanto as colegas de classe, quanto os professores sempre trataram os alunos com muito respeito, igualdade e consciência de que todos têm os mesmos direitos em espaços que podem ser ocupados todos os gêneros.

Encerramos a entrevista perguntando a eles se eles percebem alguma desvalorização por parte dos discentes em relação ao curso de Pedagogia, o Entrevistado 1 nos assegurou que *“sim, os próprios alunos acabam diminuindo o curso, principalmente dos novatos que entram com essa cabeça de que foi o que minha nota deu pra entrar.”* O Entrevistado 2 nos afirmou que *“percebo bastante, principalmente nos primeiros períodos, a maioria que entra já entra com a desvalorização no olhar.”* O Entrevistado 3 nos disse que *“sim, muita, principalmente os que ingressam no curso, por não conhecerem as áreas de atuação.”* O que notamos na fala dos três é que existe sim uma desvalorização do curso de Pedagogia, principalmente nos períodos iniciais, provavelmente pelo fato de que os alunos ingressantes não conhecem o curso e recebem disciplinas que não apresentam a verdadeira ideia que o curso quer passar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo o que foi discutido neste trabalho, pudemos tirar determinadas reflexões que também nos servem de norteadoras para a nossa prática docente, pois segundo o ideário freireano de educação, o conhecimento só tem sentido quando com-

partilhado e quando nos impulsiona a agir em prol da mudança da realidade na qual estamos inseridos. Ainda que o novo seja capaz de nos assustar num primeiro momento, mas faz-se necessário que enfrentemos nossos medos e encaremos nossos desafios, para que possamos, com isso, agir.

E, falando em desafios, foi assim que a proposta deste estudo surgiu, após o percurso acadêmico da disciplina de Educação, Cultura e Diversidade, no curso de Pedagogia do CFP-UFCG, onde tivemos a oportunidade de estudar, mais a fundo, questões contemporâneas que abrangem o universo da educação e sua interface com as questões diversificadas da sociedade, conforme o próprio nome sugere. Quando nos colocamos a estudar as questões de gênero, surgiram esses questionamentos acerca de como o curso de Pedagogia é majoritariamente feminino, partindo mesmo de sua constituição histórica, onde a mulher desde sempre era vista como sinônimo de cuidado, e que foi eleita para ser a cuidadora das crianças nas creches, num tempo em que o assistencialismo se sobrepunha aos aspectos pedagógico-educacionais.

Outro ponto que nos impulsionou foram os discursos do cotidiano dos corredores, onde muito se falavam essas questões da Pedagogia ser um curso para “aprender a cortar papel”, ou que alguns colegas sofreram preconceito pelo fato de serem homens e os pais se preocuparem com as suas crianças aos cuidados deles no âmbito escolar. É uma gama de discursos e de visões com as quais nos deparamos cotidianamente, em intervalos de aulas, em conversas informais e troca de experiências com outros colegas que evidenciam, também, as questões levantadas aqui, como a desvalorização do curso e o fato de ele ser feminizado.

Também se configurou como um desafio pelo fato de nós, autores, sermos homens e termos passado por esses questionamentos em diferentes momentos do curso, onde nossa visão se modifica em decorrência da própria vivência acadêmica. Surgiram esses questionamentos acerca de o porquê do nosso curso ser, tantas vezes, desvalorizado pelos próprios discentes, além do fato do preconceito que se tem em relação aos homens no curso. Buscamos, portanto, problematizar, refletir e discutir acerca dessas questões principais – e pontuais – nesse “multiverso” que é a Pedagogia.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. E., SOARES, V. S. Meninos e Meninas – Universos diferenciados na família e na Escola. In: FAGUNDES, Tereza Cristina P. C. (org.). **Ensaio sobre Gênero e Educação**. Salvador: UFBA – Pró-reitora de Extensão, 2001 (Série UFBA em Campo: Estudos).

BARBOSA, A. As implicações dos baixos salários para o trabalho docente no Brasil. **Anais 35ª Reunião da Anped**. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-2468_int.pdf. Acesso em: 22 maio 2018.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In.: BAUER, M. W.; GASKELL, George (Edits.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 189-217.

CARDOSO, F. **A identidade de professores homens na docência com crianças: homens fora do lugar**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2004.

DE SÁ, C. M., ROSA, W. M. **A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica**. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação da SBHE, 2004, Curitiba. Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação da SBHE, 2004.

ÉPIPHANE, D. F. (Éducation des). In: VAN ZANTEN, A. (org.). **Dictionnaire de l'éducation**. Paris: PUF, 2008, p. 331-335.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed.

São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

MORAES, D. A. F. de; OLIVEIRA, C. C. de; MARTINS, N. Futuros professores: representações discentes da docência. In: **IX Reunião da Anped Sul**, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1777/583>>. Acesso em: 22 maio 2018.

NOGUEIRA, C. M. M. Desafios teóricos na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: a escolha do curso superior. In: **29º Encontro Anual da ANPOCS, 2005**, Caxambu. Anais do 29º Encontro Anual da Anpocs, 2005.

PINTO, J. M. R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_04_2009_remuneracao_adequada.pdf. Acesso em: 22 maio 2018.

SAVIANI, D. O espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil: perspectiva histórica. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.14, n. 28, p.113-124, maio/Ago. 2004

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero na docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002.

XAVIER, A. C. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**: [ciências humanas e sociais aplicadas: artigo, resumo, resenha, monografia, tese, dissertação, tcc, projeto, slide]. Recife: Editora Rêspel, 2014.

INCLUSÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS FRENTE AO PROCESSO EDUCACIONAL DE CRIANÇAS COM PARALISIA CEREBRAL

SILVA, Erica Dantas da
Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: ericadantasdasilva70@gmail.com

LIMA, Djavam Domingos de
Faculdade São Francisco da Paraíba, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: ericadantasdasilva70@gmail.com

INTRODUÇÃO

Quando se fala em inclusão, logo evocamos a ideia de algo ou alguém que está fora, e que necessita agregar-se ao meio. Esse termo é atualmente muito discutido, e está se difundindo rapidamente, principalmente no âmbito escolar. Poderíamos aqui definir inclusão como uma prática educativa que tem como princípio acolher, atender, respeitar e educar de forma plena todas as crianças independentemente de suas características, necessidades, interesses ou condições particulares. O seu direito de estar inserido no processo educacional em sua plenitude deve ser concretizado e efetivado.

O grande desafio que está posto é exatamente realizar esta educação de forma incondicional para todos os alunos sem fazer distinção ou qualquer tipo de discriminação. Atualmente, em meio a tantas mudanças e evolução, não devemos, nem podemos pensar em segregar pessoas com algum tipo de deficiência. A concepção do professor de que a classe ideal é aquela em que se predomina a homogeneidade, onde todas as crianças devem se assemelhar umas às outras, e aprender tudo ao mesmo tempo e do mesmo modo é no mínimo uma ideia ultrapassada.

Nessa perspectiva deve-se afirmar que todo professor deve estar preparado para lidar com diferentes tipos de alunos, uma vez que cada discente é um ser único e singular. Destacando que, a presença e inserção de crianças com necessidades especiais

no âmbito escolar originarão benefícios para os outros alunos sem deficiência que irão aprender a conviver com a diversidade humana, valorizando, reconhecendo e respeitando a diferença do outro, levando em consideração também que haverá uma troca mútua e simultânea de conhecimentos entre todos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

AÇÃO PEDAGÓGICA INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Em meio a esse contexto dos dias atuais, não poderíamos deixar de citar o papel do professor frente a esse novo cenário que está emergindo, de forma tão constante, como também a função e responsabilidade que o mesmo possui em lidar com esse novo desafio, principalmente na execução da sua prática pedagógica dentro da sala de aula.

Ressaltando também, que esta responsabilidade não diz respeito apenas ao docente responsável pela turma em que há um aluno com necessidades educacionais especiais, mas de todos que compõem o corpo docente, fazendo-se necessário uma ação compartilhada e conjunta entre todos, envolvendo também a família.

Caso a mesma exclua a criança do convívio familiar a tratando como um ser incapaz e impossibilitado, o trabalho escolar tornar-se-á em vão. Dessa forma, o coletivo torna-se fundamental para que a pessoa com deficiência se sinta igual perante os outros.

POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS

Não é difícil imaginarmos e entendermos o porquê de tantos empecilhos para a concretização deste trabalho inclusivo, dada à condição de vivermos em um país em que ainda exclui e discrimina mulheres, negros, pessoas com práticas homoafetivas, pobres, em pleno séc. XXI. O fato de existir centenas de crianças com necessidades educacionais especiais fora da sala de aula pode ser considerado como algo normal em uma sociedade como a nossa, uma vez que a visão que se tem sobre aqueles que possuem algum déficit seja de qual ordem for, é de que são seres incapazes e improdutivos.

Se continuarmos a segregar do ambiente escolar os grupos sociais que diferem dos padrões ditos como “corretos”, estaremos assim infringindo, a atual Constituição Federal (1988) que assegura “a educação como um direito de todos”, como também a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 9.394/96 que também especifica esta garantia.

Lembrando que estes são marcos legais que impulsionaram a educação inclusiva no Brasil, além da Declaração de Salamanca (1994). Uma referência a nível internacional que causou grandes mudanças no nosso país no modo como as autoridades começaram a tratar as questões educacionais relacionadas a esse público até então excluído. Todos esses marcos legais foram relevantes para concretização da educação inclusiva. A seguir iremos explanar alguns dos aspectos presentes nas referidas leis mencionadas.

A Declaração de Salamanca (1994 apud Angelucci, 2012) foi um marco a nível mundial, no qual foi discutida a definição do público com necessidades educacionais especiais; que essas pessoas tivessem suas necessidades atendidas e assistidas com um atendimento especializado na rede regular de ensino; convivendo e mantendo relações com as demais pessoas. Sendo essencial que, a escola faça adaptações em toda a sua estrutura, eliminando assim as barreiras arquitetônicas, como também possibilitar uma formação continuada a todos os docentes para melhor atender estas pessoas.

É importante ressaltar que, de acordo com a Declaração de Salamanca a definição das necessidades educacionais especiais contempla todos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem em decorrência de alguma deficiência, seja de ordem física, psicológica, comportamental, entre outras.

Sendo que este conceito acaba por restringir-se somente aos aspectos relacionados ao déficit em si, sem levar em consideração que aqueles alunos pertencentes às minorias linguísticas, culturais e sociais também acabam tendo dificuldades no decorrer da sua trajetória escolar e se enquadram dentro do grupo de alunos que possuem necessidades educacionais especiais.

Logo constatamos, que essa definição conforme a Declaração de Salamanca, apesar de ter sido de relevante importância para o começo da concretização da educação inclusiva, acabou limitando-se muito aos fatores clínicos, sem considerar os demais aspectos da vida humana, aspectos estes muito mais amplos.

Pode-se mencionar a Constituição Federal de 1988 como um marco legal a nível nacional, que institui a educação como um direito de todos, independentemente das

condições econômicas, características pessoais, etnia, cultura, que a pessoa apresente. Isso envolve também o indivíduo com deficiência. Nunca em nenhuma outra Constituição anterior à de 1988, a educação fora estabelecida como um direito, e sim como apenas um privilégio que uma pequena parcela da população tinha acesso.

Assim sendo, a Constituição foi um marco importantíssimo, como também a LDB, em que detalha de forma mais específica como deve ocorrer à educação inclusiva, instituindo que esta deve dar-se preferencialmente na rede regular de ensino, com um atendimento especializado complementar.

Sendo assim, a criança estará incluída com os demais alunos com desenvolvimento normal, e tendo suas necessidades atendidas, o que permitirá um desenvolvimento pleno, tanto nos aspectos físicos, psicológicos e sociais. Logo, percebemos o quão importante foi e está sendo o surgimento destas leis, para o início de uma trajetória inclusiva.

CONTEXTO HISTÓRICO: DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO

A seguir vamos explicar um breve histórico de como a inclusão passou de algo inexistente no passado, para algo imprescindível nos dias atuais. Iremos elucidar alguns fatos históricos a nível nacional a fim de compreendermos este processo.

O modo como as pessoas com deficiência é visto hoje pela sociedade, ainda apresenta uma dimensão de preconceito, discriminação e rejeição, vendo-os como seres incapazes e incompletos. Estes ainda são resquícios de ideias e concepções vigentes no passado, e que ficaram, ainda que de maneira implícita, no inconsciente das pessoas.

As primeiras escolas especiais no Brasil datam da metade do século XIX ainda no período do Reinado. Em 1854 (ANGELUCCI, 2012) foi criado o Imperial Instituto de Meninos Cegos (Atual Benjamin Constant), e logo em seguida no ano de 1857 o Instituto de Surdos Mudos.

Segundo Rogalski (2010), houve a criação de outros institutos a exemplo da APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – no decorrer do século XX, como uma forma de separar aqueles considerados “anormais” do meio social. Vale lembrar que, essas instituições eram destinadas apenas para meninos. Meninas não tinham direito a frequentar esse tipo de ambiente, permanecendo desse modo sem nenhum tipo de assistência.

Sendo importante destacar que até a década de 50 não havia interesse em estabelecer leis que efetivassem direitos para as pessoas com deficiência. O início do processo

de integração começou de fato a partir da década de 70, quando se viabilizou a implantação das escolas especiais. Todavia, ao invés das unidades escolares adaptarem-se às novas mudanças para receber e acolher essas crianças com necessidades educacionais especiais, estas que deveriam adequar-se ao plano de ensino da instituição. (ROGALSKI, 2010)

Após a explanação deste breve histórico se faz necessário acentuar alguns dos aspectos concernentes a paralisia cerebral, a exemplo dos sintomas, tipos, causas, prevenção e tratamento. Bem como compreender possíveis formas de se realizar um trabalho educacional sólido com esse público.

PARALISIA CEREBRAL (PC)

É um termo inadequado, pois não se trata de uma paralisia no cérebro. Uma das expressões que melhor contempla, o que de fato é, a paralisia cerebral é: Encefalopatia Crônica Não Progressiva na Infância. Encefalopatia porque é uma patologia que ocorre apenas em uma parte do cérebro: o encéfalo; crônica, pois o surgimento da lesão pode ocorrer desde as primícias da gravidez até aproximadamente dois anos depois do nascimento da criança, período no qual o cérebro desenvolve-se por completo.

Não progressiva, uma vez que não há evolução do quadro em que a criança se encontra, haverá sim, regressos significativos em seu desenvolvimento, mas seu panorama não se agravará com o decorrer do tempo. O termo infância remete-se ao fato da paralisia acometer o indivíduo ainda na primeira infância. (Coll, 2007)

A paralisia cerebral é um estado patológico – e não uma doença, portanto não há cura – (COLL, 2007). As lesões que acometem o cérebro provocam alterações na motricidade – dificuldades para se locomover e desenvolver a coordenação motora fina – linguagem; – atraso no desenvolvimento da fala – entre outros aspectos. A depender da área do cérebro onde ocorre a lesão, da extensão e do tempo em que essa lesão leva para se processar, as consequências podem ser mais graves ou amenas.

De acordo com Coll (2007) a respeito das classificações da paralisia cerebral, apresentamos a espasticidade, que se caracteriza por forte dificuldade no movimento, rigidez muscular acentuada e reflexos exagerados. Podemos demarcar a ataxia que se

define pela falta de equilíbrio e coordenação motora, bem como a atetose, que se caracteriza por tremores e movimentos involuntários, lentos e contorcidos, bem como problemas na deglutição.

É pertinente ressaltar que quanto ao aspecto da motricidade lesionada pela paralisia cerebral, os membros que são afetados irão ter variações, como por exemplo: a monoplegia – quando apenas um membro é afetado; hemiplegia – quando um lado do corpo é afetado; paraplegia – quando os membros inferiores são comprometidos; e, tetraplegia – quando todos os membros (superiores e inferiores), são impossibilitados de exercer suas respectivas funções.

Coll (2007) exemplifica as causas da paralisia cerebral, levando-se em consideração três momentos: pré-natal, perinatal, pós-natal. As causas mais frequentes do período pré-natal são: infecções sofridas pela gestante, uso de drogas e/ou álcool, fumo, desnutrição, entre outros. A segunda causa acontece no período perinatal, que é quando o bebê já está pronto para nascer.

Todavia, acontecem fenômenos que podem ocasionar lesões cerebrais na criança, como a ausência de oxigênio no momento do nascimento, partos demorados, uso de fórceps, etc. Existem também as causas pós-natais que ocorrem com a criança depois do nascimento, a exemplo de acidentes como quedas, batidas violentas, acidentes de trânsito, que causem traumatismo craniano e também infecções como a meningite, encefalite, sarampo, entre outros.

É importante considerar os aspectos pertinentes aos cuidados e tratamentos que devem ser oferecidos à pessoa com paralisia cerebral (COLL, 2007), tais como: acompanhamento com pediatra, fonoaudiólogo, psicólogo, professores de educação especial, neurologista, fisioterapeuta.

Deve haver uso de instrumentos e recursos que auxiliem a criança com PC a ter um controle sobre a sua postura e movimentos globais, mesmo que os resultados sejam os mínimos possíveis, a depender da gravidade da lesão. Só em última instância que se faz necessário procedimentos cirúrgicos.

Dessa forma, tendo este conjunto de profissionais realizando intervenções para a estimulação do desenvolvimento da criança, haverá a possibilidade de uma maior qualidade de vida para a mesma. Ressaltando que pessoas com paralisia cerebral devem ter este acompanhamento a longo prazo, pois assim haverá uma amenização das consequências provocadas por essa patologia.

Deve-se evidenciar que há uma divergência considerável entre o número apresentado de pessoas afetadas pela paralisia cerebral, tendo uma variação de acordo com o nível de desenvolvimento nacional de cada país.

O índice da paralisia cerebral varia de acordo com os países desenvolvidos ou em desenvolvimento. A frequência de paralisia cerebral em países desenvolvidos é de cerca de 2/1000 nascidos vivos, segundo Paneth Killy. Em países em desenvolvimento, como o nosso, essa frequência é bem maior, pois o atendimento e acompanhamento pré-natal são precários, bem como as condições sócio econômicas baixas. Segundo dados do Departamento de Neurologia Infantil da Universidade de São Paulo, esta incidência pode alcançar até 7 para cada 1.000 nascidos vivos. Outros estudos citam a estimativa de 30 mil a 40 mil novos casos de paralisia cerebral por ano no Brasil (Mancini et al, 2002).

Um importante aspecto a ser tratado é a questão do processo educacional de crianças com paralisia cerebral, pois a educação destas empreende um maior cuidado e atenção, dado o fato de que essas crianças além de compartilhar das mesmas necessidades e dificuldades das demais, também possuem outras especificidades próprias da sua deficiência. Logo, a educação deve ocorrer em uma cooperação entre professores e outros profissionais.

Em decorrência desses fatores, devemos destacar a importância do uso das diversas tecnologias no âmbito escolar, uma vez que, as mesmas são um instrumento imprescindível no auxílio da prática pedagógica do professor para com o aluno afetado pela paralisia cerebral. Uma forma de desenvolver esse trabalho é por intermédio de instrumentos tais como: computadores, jogos em tabuleiro, materiais de espessura mais grossa, entre outros.

Desse modo favorecerá o desenvolvimento da criança ao que concerne à coordenação motora fina, influenciando tanto a escrita como o desenho, que são formas de expressão e comunicação da mesma. O professor necessita ter sensibilidade ao lidar com este aluno, educando-o de forma íntegra, trabalhando de modo a atender as peculiaridades de cada nível da deficiência.

Sendo importante ressaltar que a organização do espaço em sala de aula é fundamental para que a criança com paralisia cerebral – com afecção nos membros inferiores – possa locomover-se com mais facilidade, isto é, não é oportuno que o ambiente esteja organizado em forma de fileiras, pois dificulta tanto o deslocamento quanto o aspecto visual da criança.

Faz-se necessário que a sala seja um local amplo, espaçoso, de modo que os materiais estejam acessíveis a todos os alunos. Destacando também, que a família possui um papel de relevante importância nesse processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração que esta deve oferecer estímulos e dar continuidade ao trabalho efetivado na instituição escolar.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos utilizados foram: Entrevista e observação. Constatamos alguns elementos presentes em sua prática pedagógica diante da deficiência estudada, bem como questões análogas e divergentes a teoria abordada no referido artigo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante dos aspectos elucidados, apresentaremos os dados da pesquisa realizada em uma escola da rede municipal de ensino, localizada na cidade de Cajazeiras/PB, com uma profissional qualificada para o Atendimento Educacional Especial (AEE).

A profissional nos afirmou que ao todo são atendidos vinte e dois discentes na sala de AEE. Conquanto, não especificando o número de meninos e meninas, dando ênfase a quantidade de alunos com paralisia cerebral, confirmando que no seu atendimento pedagógico eram realizadas atividades com três crianças.

Durante a observação realizada verificamos em especial, o atendimento empreendido pela professora de AEE, com um aluno do 3º ano, cuja idade é de 12 anos, no qual pudemos observar que este apresenta a paralisia cerebral do tipo espástica paraplégica.

Sendo observado que este possui rigidez muscular acentuada, bem como ausência de controle na deglutição, falta de coordenação motora fina – de forma mais incisiva em uma das mãos – e sinaliza dificuldades na linguagem.

Sendo importante ressaltar que a professora nos afirmou que entre as crianças

que são atendidas com PC, a criança observada é a que possui um melhor desenvolvimento. Todavia, é necessário apontar que esta se mostrou muito ansiosa, apresentando também características agressivas no seu comportamento.

Com relação ao ambiente em que a criança fora atendida, percebemos que este era apropriado para tal função, oferecendo espaços vantajosos para a execução de diversas tarefas. Pudemos observar que apesar da grande preocupação e interesse no que tange a inclusão, a estrutura da escola ainda é um pouco insuficiente, pois não há bibliotecas, quadras, nem sala de projeção, tendo apenas um número de salas – com tamanho proficiente – em quantidades vantajosas, e também não raras as vezes em que há a realização de produções artísticas. Foi averiguado, que a acessibilidade se dá apenas em alguns pontos da escola – entrada e saída.

No ato da observação, percebemos que o comportamento apresentado pela professora de AEE, é extremamente positivo, apresentando uma postura muito dinâmica, extrovertida e carinhosa. Seu trabalho consiste em oportunizar dinamismo para as crianças, sendo que o processo de ensino-aprendizagem se dá pela brincadeira e ludicidade, respeitando os limites e dificuldades da criança.

Evidenciamos que a educadora trabalha com o reconhecimento dos números e letras, e para isso faz uso de materiais pedagógicos adequados a exemplo de E.V.A, aramado, uso de sucatas, entre outros. Todos estes materiais são imprescindíveis para a estimulação dos diversos eixos do desenvolvimento da criança.

Porém, um dos aspectos que facilita o seu trabalho é justamente a aquisição dos materiais pedagógicos – disponibilizados pelo governo – que segundo a professora entrevistada, não há escassez desses recursos, como também foi frisado que sempre há cursos de formação continuada.

Segundo o relato da professora, há um estímulo à inclusão constantemente, afirmando que a escola em si é inclusiva. Não obstante, ainda segundo ela, existem muitos entraves no que diz respeito à aceitação de crianças com necessidades educacionais especiais por parte de alguns professores que não se preocupam em incluir estes alunos nas atividades escolares, pois acreditam que os mesmos não têm capacidade de aprender igual aos demais.

No que foi observado, vimos que há um bom relacionamento entre funcionários, professores, crianças com desenvolvimento normal e os alunos com necessidades edu-

cacionais especiais, pois, segundo a professora, desde a pré-escola que a questão da inclusão é trabalhada e reforçada no âmbito escolar, não havendo assim sinais de prática discriminatória com os discentes que possuem alguma deficiência.

No que se refere à socialização da criança observada, pudemos atentar ao aspecto interativo da mesma para com as outras pessoas, percebendo que esse convívio se dá de forma razoável, pois esta consegue comunicar-se por meio do olhar, sorriso e faz movimentos com a cabeça correspondentes a “sim ou não”.

Por haver essa interação com as outras pessoas, logo facilita a participação do aluno com PC nas atividades escolares a exemplo de festas comemorativas, roda de conversa e de leitura. Sendo que há uma maior dificuldade quando a atividade exige a coordenação motora fina – como a escrita – habilidade esta que a criança ainda não consegue dominar.

Diante das dificuldades relatadas pela professora, a que nos chamou mais atenção foi o aspecto familiar, a mesma aponta que os avanços obtidos pelas crianças com necessidades educacionais especiais são com frequência impedidos ou regredidos pela falta de estímulo por parte da família, o que acaba causando um entrave no trabalho pedagógico da professora.

Não obstante, é importante notar que a mãe da criança observada com paralisia cerebral, participa e acompanha o seu filho tanto nas atividades referentes à sala regular, como no atendimento realizado na sala de AEE.

Em virtude dessa situação, a educadora nos afirmou que uma das sugestões para a resolução desse aspecto, seria uma formação contínua com a família, para que desse modo, a mesma ficasse ciente do quão importante é realizar este acompanhamento contínuo na vida da criança.

No qual possibilitaria uma melhor relação entre a família e a escola, e até mesmo entre professores e alunos, visto que as crianças sentir-se-iam muito mais motivadas a frequentar a escola, tendo o apoio dos seus familiares, e percebendo o interesse pela sua trajetória escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela observação dos aspectos analisados, é imprescindível que todos se conscientizem de que a educação é um direito de todos independentemente de ter alguma deficiência ou não. O que deve ser modificado é a nossa mentalidade, que ainda está em um lento processo de mudança, e que até este momento possui ainda muitos resquícios de preconceito e de não aceitação para com aquele que difere dos padrões socialmente aceitos.

As práticas pedagógicas necessitam de forma inadiável de mudanças. Com base nos resultados expostos no presente artigo, notamos que essas alterações já estão sendo pensadas e praticadas em um processo gradual de inclusão.

Deficiência não é motivo para um sujeito ser excluído da sociedade. Deficiência é ter uma mente extremamente inflexível e imaleável para oferecer as devidas oportunidades à essas pessoas que tanto lutaram no passado e que ainda nos dias atuais persistem em suas reivindicações para ter acesso a um direito básico: a educação.

Faz-se necessário enfatizar a considerável contribuição que esta pesquisa nos proporcionou, enquanto sujeitos em processo formativo, pois a partir das ideias, discussões, conceitos expostos e análises, conseguimos reconhecer um comparativo existente entre teoria e prática, percebemos que se correspondem em alguns pontos e se divergem em outros.

Mas deverá entender-se sempre do quão primordial é estar sempre inovando e se aperfeiçoando, pois somente pela procura incansável de novos conhecimentos é que será possível realizar práticas pedagógicas eficazes, produtivas e apropriadas, para contemplar não só alunos afetados pela paralisia cerebral, mas de todos aqueles que por alguma dificuldade advinda de deficiências ou não, sintam-se satisfeitos com o ambiente ao qual estão sendo educados.

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, Carla Biancha. As contribuições da psicologia para a garantia do direito à educação com qualidade para as pessoas com deficiência. In: Rinaldo e ANGELUCCI, Carla Biancha. (Orgs.). **Interfaces entre psicologia e educação**: Desafios para a formação do psicólogo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

COLL C. C.; BASIL C. B.; os alunos com paralisia cerebral e outras alterações motoras. In: COLL C. C.; **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre. Artmed. 2007. p. 215-233.

CAOPIPD (Área da pessoa com deficiência), **Conceitos de deficiência**. Disponível em: <http://www.ppd.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=41> Acesso em: 11 abr. 2016.

JESUS, Sônia. **Inclusão escolar e educação especial**. 2005. Disponível em: <http://www.uufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a8.pdf> Acesso em: 05 abr. 2016.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p.2134.

NACPC (Núcleo de Atendimento à criança com paralisia cerebral), **Paralisia cerebral**. Disponível em: http://www.nacpc.org.br/paralisia_oque_e.htm Acesso em: 11 abr. 2016.

Paralisia cerebral. **O que é paralisia cerebral?** Disponível em: < <http://www.minhavidacom.br/saude/temas/paralisia-cerebral> > Acesso em: 12 de abr. 2016.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do Ideau**, v.5, n. 12, jul./dez. 2010. p. 02-13

TV. Câmara Campinas. **MOMENTO SAÚDE: PARALISIA CEREBRAL** 13/05/2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=01kTtPmI2y4> Acesso em: 01 abr. 2016.

ODESFILE DA ESCOLA DE SAMBA ESTAÇÃO PRIMEIRA DA MANGUEIRA EM 2019 E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS: QUAIS AS ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS?

Daniela Cristina Pereira Ramos Graduada em História e a estudante de Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG),- Campus Cajazeiras. E-mail: danielacristinna@gmail.com

Lays Regina Batista de M. M. Dos Santos Graduada em Pedagogia Mestre, em Educação e Doutoranda no Programa de Pós graduação em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: lays.regin@gmail.com.

RESUMO

O objetivo deste texto busca apresentar as possibilidades de se utilizar o audiovisual e o samba enredo do Desfile da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira do ano de 2019, enquanto recurso didático-pedagógico para se trabalhar a temática da educação étnicorracial em sala de aula. A escolha da temática abordada nessa discussão partiu dos debates teóricos vivenciados no componente curricular Educação Cultura e Diversidade na Universidade Federal de Campina Grande campus Cajazeiras. Dialogamos com THOMPSON (1981), ABRAMOWICZ et al (2011) e SCOLARI (2013) para discorrer sobre a importância de uma educação voltada para a diversidade étnicorracial seja nos aspectos históricos e do tempo presente, conforme prerrogativa da Lei 10.639/03, que preconiza o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio da rede pública e privada do território brasileiro. As novas possibilidades de contar a história dos “de baixo” em sala de aula será apresentada a partir do audiovisual da Escola de Samba Estação Primeira da Mangueira em 2019, como possibilidade de efetivação do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no processo de construção da sociedade brasileira e sobretudo, na formação de professores e professoras comprometidos/as com uma educação que respeite a diversidade étnicorracial deste país.

Palavras-chave: Diversidade Étnicorracial. Escola de Samba. Estação Primeira da Mangueira.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discorre sobre a educação para a diversidade étnicorracial a partir da análise do samba enredo e do audiovisual do desfile da Escola de samba Estação Primeira de Mangueira¹ entoado no Desfile das escolas de samba do grupo Especial do Rio de Janeiro ocorrido no Sambódromo da Marquês de Sapucaí, no ano de 2019.

A escolha da temática abordada nessa discussão partiu dos debates teóricos vivenciados no componente curricular Educação Cultura e Diversidade na Universidade Federal de Campina Grande campus Cajazeiras.

Aclamado pelo público intelectual, principalmente historiadores, e amplamente criticado por minorias partidárias por realizar referências e homenagens a personalidades políticas contemporâneas como Marielle Franco, vereadora vinculada ao partido político PSOL (Partido Socialismo e Liberdade), morta a tiros em março de 2018, e a jornalista Hildergard Angel, cuja família foi torturada e morta durante a Ditadura Militar, o conteúdo apresentado pela escola Estação Primeira de Mangueira no desfile de 2019, permiti-nos uma reflexão acerca da educação para a diversidade étnicorracial trazendo à tona elementos históricos e sociais que permeiam as relações de gênero e etnia presentes na sociedade e na escola brasileira.

Neste contexto, o objetivo deste artigo situa-se em um esforço de reflexão sobre as possibilidades de se utilizar o audiovisual e o samba enredo do Desfile da Escola Estação Primeira de Mangueira do ano de 2019 enquanto recurso didático para se trabalhar educação e diversidade em sala de aula.

Voltamos nosso olhar para a relevância do conteúdo do desfile para temática em questão sob a análise de três aspectos: compreender como a história da educação brasileira tem abordado, enquanto campo de memórias educacionais, a presença de negros e negras na escola; o segundo aspecto consiste em conceber o desfile enquanto audiovisual cuja possibilidade de análise de suas imagens podem ser trabalhadas em sala de aula, e a por fim, a análise da letra do samba-enredo “História pra ninar gente

1 A escola de samba Estação Primeira de Mangueira foi fundada em 28 de abril de 1928, no Morro da Mangueira, próximo à região do Maracanã, pelos sambistas Carlos Cachaça, Cartola, Zé Espinguela, entre outros. Sua quadra está sediada na Rua Visconde de Niterói, no bairro do mesmo nome.

Grande” que também nos permite uma reflexão de temas proeminentes para ser abordada na educação para a diversidade.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO, MULTICULTURALISMO E DOCÊNCIA.

A História brasileira é marcada por uma sociedade patriarcal, escravista em que minorias sociais como mulheres, índios e negros tiveram que lutar para conquistar seus direitos, embora tenha havido avanços ao longo do tempo o preconceito e a marginalização das minorias prevalece na estrutura social em várias situações cotidianas.

A escola enquanto espaço social de vivências e conscientização se faz o lugar para discussão e conscientização sobre a produção e propagação de qualquer ato discriminatório que excluem sujeitos e difundam misoginia, racismo ou qualquer outra postura de ódio. A sala de aula é o ambiente problematizador desses discursos naturalizados que oprimem sujeitos e regulam a realidade. Com isso é necessário pensar em práticas e métodos que busque novas estratégias, a fim de contribuir para o desenvolvimento do indivíduo.

Os docentes não devem se esquecer de que o alvo central da educação são as pessoas. Há medida em que as pessoas se relacionam uma com as outras fazem uma leitura da realidade e se motivam a concretizar mudanças sociais.

Os regimentos internos curriculares das escolas devem contribuir para a efetivação de uma prática pedagógica que vise o outro, possibilitando a igualdade de oportunidades de aquisição do conhecimento. A escola detém a responsabilidade de criar alicerces para os saberes que os discentes irão construir ao longo de sua vida. A qualidade do desempenho desse papel vai interferir na visão do futuro tanto do indivíduo quanto da sociedade.

Infelizmente há muitas abordagens tradicionais adotadas pela escola que não possuem mais sentidos, especialmente as perspectivas com uma visão eurocêntrica que destacam a memorização de datas, regras, e uma lista de nomes masculinos e brancos.

Foquin(1993) enfatiza que os currículos escolares são produtos de uma cultura e também veículo dessa cultura, o autor também elenca a existência de uma ideologia pedagógica vigente que separa a escola do mundo real, havendo no interior do espaço escolar a perseverança de um conservadorismo cultural.

Em detrimento a esse conservadorismo cultural impregnado no currículo temos

na prática pedagógica diversas abordagens que oferecem variadas possibilidades “Pedagogia de resistência”, “pedagogia liberal”, “pedagogia terapêutica” “pedagogia da diferença”, enfim, essas são as diversas dentre muitas formas pedagógicas defendidas pela corrente multicultural, no meio de todas elas acreditamos impossível realizar uma escolha definitiva, pois de certa forma “bebemos na fonte” de todas direta ou indiretamente. Acreditamos que a prática pedagógica é em si uma construção, tomando enquanto base as questões de identidade que abarcam o multiculturalismo em suas várias vertentes.

Indiscutivelmente a política multicultural no que se refere o espaço escolar esta ligada a identidade e a cultura, conceitos que não estão presos a lugares físicos, mais espaços esporádicos de pertencimento. Acima de tudo multiculturalismo é uma política de mediação de sujeitos produtores de cultura em seu sentido mais amplo.

As educadoras precisam aprender a reconhecer os discursos internalizados não apenas aqueles que orientam a ritualização da sua pratica docente, mas também os que organizam a sua visão de futuro. (MACLAREN, 1997, p.92)

Esses “discursos internalizados” giram em torno da identidade, pois esta é formada por eles e pelas diferenças encontradas ao longo do percurso escolar. Silva (2003) propõe que no momento da constituição do currículo escolar se considere o modelo de sujeito e de sociedade que se almeja construir nesse caso se almejamos uma sociedade justa é necessário pensar um currículo que inclua os sujeitos excluídos socialmente: negros, mulheres e índios.

A própria política multicultural não é simplesmente a “tabua de salvação” para efetuar uma educação que promova a diversidade, por que dentro de sua própria elaboração existem debates com relação às práticas pedagógicas e as formas de conceber o trato com o sujeito. Trata se uma abordagem que nasceu no seio dos movimentos sociais contemporâneos, ou seja, tão conflituosa quanto à concepção que ele defende.

O que Peter McLaren (1997) chama de “multiculturalismo critico”, Moreira e Candau (2010) enquadram como “assimilacionista”, eles não questionam o caráter único do currículo, porém ambos concebem a importância da identidade ao lado da política multicultural.

As estratégias pedagógicas devem ser pensadas ao longo do planejamento elas permitiram trabalhar a identidade e problematizar os discursos que segundo McLaren são construídos e orientam a ritualização da prática docente em uma “pedagogia de resistência” ou como para Moreira e Candau (2010) uma prática “pedagógica intercultural”. Reduzir o multiculturalismo a mera questão de respeito à diversidade é errôneo “A

identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social com a disputa e a luta em torno da atribuição.” (SILVA, 2009, p.96)

Enxergamos no planejamento como uma forma de desenvolver a educação sob viés da identidade e atrelar os conteúdos à realidade do aluno atribuindo a eles significado, por que o planejamento será um forte aliado para se articular o ensino com o desenvolvimento das competências e para pensar na inserção desses grupos refletirmos também com relação às mudanças propostas no meio social e as medidas a serem pensadas para lidar com elas.

É crucial a formação de professores voltados para a diversidade, docentes reflexivos capazes de mediar os conhecimentos formais enxergando a variedade de grupos e sujeitos omissos no currículo. Faz-se necessário o olhar para recursos e métodos que permitam evidenciar a diversidade social na sala de aula de forma atrativa.

Desse modo é relevante frizar que um material didático depende da adequação didática atribuída ao professor, pois apenas com os encaminhamentos e objetivos traçados pelo docente o material conseguirá cumprir sua função educativa, evidenciando que embora os materiais e métodos utilizados em sala carreguem em si a difusão de valores e representações de mundo, a concepção educativa e mediação docente é o que atribui sentido ao material e processo de ensino e aprendizagem estabelecido.

NA LOUSA E NA TELA: O QUE NOS DIZ OS AUDIOVISUAIS DO DESFILE DA MANGUEIRA?

Os estudos desenvolvidos por Nova (1999), Louro (2000), Duarte (2002), afirmam que o uso de audiovisuais em sala de aula não é algo novo, pois na escola é algo que ocorre há muitas décadas. Contudo, mesmo não sendo novidade se faz um desafio o uso desse recurso didático na atualidade no que tange o trato com a diversidade em sala de aula.

No que se refere à discussão sobre o uso de áudio visuais para se trabalhar a diversidade em sala de aula, esta se tornou mais fecunda a partir da Lei 10.639/2003, quando em Janeiro foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, alterando a Lei de Bases e Diretrizes nº 939436, em que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre História e cultura afro brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio públicas e particulares de todo o país. Em março de 2008 a lei nº 11.645 alterou o artigo 26-A incluindo também a temática dos estudos indígenas. Felipe e Teruya (2011) afirmam a

necessidade de incentivar os professores e as professoras para desconstruírem paradigmas e enfrentarem inevitáveis conflitos na sala de aula oriundos da diversidade, de modo a articular e promover uma educação que considere as relações étnicorraciais, conforme indica a Lei 10.639/2003, e os dispositivos midiáticos são os meios propícios para isso, desde que seja percebido com um articulador de representações culturais sobre o “eu” e “outro”.

Ou seja, a relação entre o “eu” e o “outro” envolto nas representações culturais devem ser expressas no recurso midiático e abordadas em sala de aula. Durante o componente curricular Educação Cultural e Diversidade, ministrado no curso de pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, foi exibido o filme “Vista a minha pele”, lançado em 2003 no Brasil, sob a direção de Joel Zito. O vídeo de gênero ficcional-educativo aborda de forma inversa como o preconceito racial se faz presente nas salas de aula do Brasil. Invertendo a ordem da história, o vídeo utiliza a ironia para trabalhar o assunto. Nele os/as negros/as aparecem como classe influente e brancos como escravizados e a mídia só apresenta modelos negros como exemplo de beleza.

O audiovisual em questão foi criado com a finalidade educativa no mesmo ano em que foi instituída a lei 10.639/2003. Desse modo, estamos dialogando com um material didático confeccionado exatamente para se trabalhar as questões étnicorraciais e atender as demandas educacionais advindas da própria Lei.

O uso do audiovisual como recurso didático visa fazer com que o aluno enxergue a sociedade multirracial com base na diversidade cultural, porém é preciso trabalhar de maneira crítica. Ou seja, perceber o material enquanto constructo das ações humanas que precisa ser interpretado, muitas vezes desconstruído, porque os filmes trazem em suas narrativas um discurso, uma representação do real que geralmente estão carregados de ideologias.

Diante do processo de identificação mencionado, os desfiles das escolas de samba durante o período do carnaval, historicamente carregam o cunho de crítica social e ideológico. O desfile da Estação Primeira de Mangueira no ano de 2019 trouxe à tona sujeitos históricos pouco rememorados nas narrativas historiográficas e omissos nos livros didáticos, resumidamente, a Escola teceu homenagens às mulheres, índios, negros/as e pobres, como exemplo podemos destacar: Cunhambebe, líder da revolta dos tamoios na luta contra os portugueses no século XVI; Luiza Mahin, escravizada que viveu na Bahia e liderou revoluções contra a escravidão; Chico da Matilde, um jangadeiro que comandou o protesto de bloqueio contra os transportes de navios negreiros que chegavam ao Ceará no século XIX; Dandara, escravizada e guerreira esposa de Zumbi dos Palmares; Sepé Tiaraju, chefe indígena que liderou a Guerra Guaranítica,

insurreição em reação à assinatura do Tratado de Madri.

O desfile trouxe em si simbologismos que demarcam interpretações históricas relevantes: A comissão de frente realizou uma crítica de grande notoriedade de personagens históricos do Império e da República velha como a Princesa Isabel, Marechal Deodoro da Fonseca e Dom Pedro I, utilizando-se de pessoas de baixa estatura evidenciando que “suas histórias são menores” diante de histórias que não foram contadas como de sujeitos índios e negros. Na sequência, uma menina carregando um livro permitiu com que os “esquecidos” ocupassem o seu lugar na História.

O segundo carro alegórico apresentou o Monumento às Bandeiras, localizado em São Paulo. O carro estava sujo de sangue, em referência à violência praticada por bandeirantes contra indígenas. O encerramento do desfile demarcou com intensidade a crítica social realizada pela Escola à história dos “vencedores”, ao terminarem o desfile com uma bandeira do Brasil com as cores da escola, substituindo a frase de teor positivista “Ordem e Progresso” por “índios, negros e pobres”.

A partir dessas imagens carregadas de simbolismo histórico é possível trabalhar tais interpretações desses significados em sala de aula, o audiovisual apresenta uma imagem estética bonita, além de ser um recurso didático que parte do cotidiano do estudante, uma vez que o conteúdo é transmitido anualmente e reprisado inúmeras vezes em redes abertas de televisão.

A letra do samba enredo entoado no desfile é outro elemento de análise que pode ser levado para sala de aula. O samba enredo intitulado “História de ninar gente grande” enquanto produto coletivo dos autores: Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira e Danilo Firmino e interpretado por Marquinho Art’ Samba trazem em sua composição versos otimistas de inclusão:

A Mangueira chegou/Com versos que o livro apagou Desde 1500/
Tem mais invasão do que descobrimento. Tem sangue retinto, pisado /
Atrás do herói emoldurado. Mulheres, tamoios, mulatos /Eu quero um país que não tá no retrato.(SAMBA ENREDO DA ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGUEIRA ,2019)

Tais versos expressam a diversidade brasileira e como esta foi renegada em detrimento de uma História de construção de privilégios e heróis. Em tom de crítica social, a escola delinea o passado, ao mesmo tempo que expressa o desejo de uma sociedade

igualitária e uma historiografia que esboce a diversidade.

EDUCAÇÃO, DIFERENÇA E DIVERSIDADE DIÁLOGOS ENTRE A ESCOLA DE SAMBA E A ESCOLA FORMAL

Abramowicz et al. (2011) nos diz que a realidade da escola brasileira se fundamenta na tradição da escola republicana francesa, de que deve ser única e igual para todos, e desta forma, discrimina às diferenças. Ou seja, a escola considera apenas um sujeito epistêmico único, legitimado como hegemônico. O fator mais significativo nos estudos da autora é o destaque de que os conceitos, diferença e diversidade não são sinônimos

Falar de diversidade quase como o mesmo que falar da diferença produz o esvaziamento da diferença, pois tem por objetivo retirar a diferença da diversidade, ou seja, quando se fala de diferença é para que ela não faça de fato, nenhuma diferença. (ABRAMOWICZ et al,2011,p.93)

A diversidade nessa perspectiva conceituada pelas autoras deve contemplar o todo, sendo universalizaste, não apenas definida como o contrario de diferença.

Scolari (2013) evidenciará a necessidade da formação de professores e professoras plurais para atuarem em uma sociedade complexa no que se refere ao trato da diversidade em meio a uma sociedade multicultural complexa, pós-moderna, e da informação,

Sobre a iniciativa de docentes no trato da diversidade étnicorracial e da história da cultura afro-brasileira como demanda da Lei 10.639/03 em sala de aula, o audiovisual do Desfile da Estação Primeira de Mangueira do ano de 2019 foi utilizado enquanto recurso didático de maneira bem sucedida em dois segmentos tanto no ensino superior quanto no ensino básico.

No ensino superior, o audiovisual foi apresentado enquanto recurso didático no componente curricular Educação Cultura e Diversidade do Curso de Pedagogia no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande.

Ao utilizar o audiovisual da Escola de Samba em uma das aulas, a professora apresentou como proposta didático-pedagógica a importância de pesquisar e conhecer a história que não está nos livros didáticos e que não conta a história dos de baixo, conforme a perspectiva apresentada pelo historiador Edward Thompson,

[...] interrogar os silêncios reais, através do diálogo do conhecimento. E, à medida que esses silêncios são penetrados, não coemos apenas um conceito novo ao pano velho, mas vemos ser necessário reordenar todo o conjunto de conceitos. Não há altar mais oculto que seja sacrossanto de modo a obstar a indagação e a revisão. (THOMPSON, 1981, p.185. Grifos do autor).

E na rede básica de ensino, o recurso didático foi utilizado no 1º ano do ensino médio como inspiração para pesquisa em um Colégio do Rio de Janeiro de acordo com Tesi (2011) jornalista que relatou a experiência vivida pelo professor e descreveu que a partir do desfile:

Foram dois trabalhos. Primeiro, a turma editou em conjunto um vídeo clipe sobre os personagens. Depois, os alunos entregaram uma pesquisa sobre cada personalidade citada no samba, direta ou indiretamente. Aí uma outra mágica aconteceu: a da identificação. (TESI,2011,p.2)

Ressalta-se na experiência a identificação pelos alunos/as dos personagens esquecidos na História, por meio dos apontamentos propostos pelo samba enredo os/as discentes conseguiram perceber a omissão destes personagens na História oficial e no livro didático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar visando a diversidade é buscar novas linguagens e variados recursos que contemplem a aprendizagem do aluno, atendendo a legislação vigente principalmente as Lei nº 10.639/2003.

O audiovisual do desfile da Escola Estação Primeira de Mangueira do ano de 2019 se fez presente enquanto recurso didático para se trabalhar Educação e Diversidade étnicorracial na sala de aula, à medida que apresenta uma crítica historiográfica realizando contestação de uma História de vencedores e vencidos, em que apenas se encontram no livro didático a personificação de grandes heróis brancos e pertencentes

a elite econômica brasileira, o material denuncia exclusão de mulheres, índios, negros e pobres, se fazendo presente enquanto recurso didático interessante para ser explorado em sala de aula.

Partindo da sala de aula enquanto lugar formado por diversos sujeitos e culturas, questionamos as ações necessárias para lidar com essas diferenças, pois homogeneizar o processo de ensino não é recomendado, porque significa ignorar identidades subjetividades e reprimir a possibilidade de práticas educativas eficazes.

Ao apresentarmos os processos históricos negligenciados pela história da educação brasileira por anos e conseqüentemente, o processo de formações de professores/as, mas que nas últimas décadas tem ampliado significativamente o número de pesquisas sobre a história da educação de sujeitos alijados da historiografia, e em seguida apresentar novas possibilidades de contar a história dos “de baixo” em sala de aula a partir do audiovisual da Escola de Samba Estação Primeira da Mangueira em 2019, revela as possibilidades de efetivação do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no processo de construção da sociedade brasileira e sobretudo, na formação de professores e professoras comprometidos/as com uma educação que respeite a diversidade étnicorracial deste país.

Dessa forma podemos concluir que a importância desse estudo além de caráter acadêmico é também de cunho social, pois rompe com essa “universalização” dos conteúdos impostos no espaço escolar permitindo a disseminação da diversidade social enquanto algo positivo no seio da sociedade, sendo a instituição escolar uma perpetuadora de ideologias e discursos que podem ao mesmo tempo incluir ou excluir grupos do que é ou não aceitável ao contexto social.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 2, p. 85-97, 2011.

DOMENICO, D. et al . Estação Primeira de Mangueira. Samba enredo: História de ninar gente grande. Interpretes: Marquinho Art’SambA. Disponível em: <<https://paulocarrano.blog/2019/03/05/mangueira-2019-desfile-completo/>>. Acesso em :05 de junho de 2019

DUARTE, R. Cinema & educação. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.

FELIPE, D. A.; TERUYA, T. K. Narrativas de docentes sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Educação, v. 35, n. 2, 2012. Disponível em: revista-seletronicas.pucrs.br. Acesso em : 31 maio de 2019

FORQUIN, J.C.. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LOURO, G. L. O cinema como pedagogia. In: LOPES, E. M.T. FARIA FILHO, L.M; VEIGA, C. G. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MCLAREN, P.. Multiculturalismo Crítico. São Paulo: Cortez, 1997

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M.. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2010

NOVA, C. C. da. Novas lentes para a história: uma viagem pelo universo da construção da história pelos discurso áudio-imagéticos.. Dissertação (Mestrado em Educação), Setor de Ciências da Educação – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1999.

SCOLARI, A.. Formação de professores plurais para uma sociedade complexa. In: XI Congresso Nacional de Educação. EDUCERE, Curitiba - PR. ANAIS, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7755_4528.pdf. Acesso em :23 de Janeiro de 2020.

SILVA, T. T.. (org.) Culturas negadas no currículo. In: Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, T. T.. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TESI, R..Samba da Mangueira de 2019 inspira pesquisa em colégio do Rio.Disponível em:<https://setor1.band.uol.com.br/samba-da-mangueira-de-2019-inspira-pesquisa-em-colegio-do-rio/>. Acesso em : 01 de junho de 2019.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO NEGRO NA MÍDIA E NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Janete Machado Bruno

Graduanda do curso de Pedagogia na UFCG

Santa Helena PB- Brasil

janetemachado@outlook.com.br

RESUMO

Na atualidade vivemos em uma sociedade que não deixou os traços de insignificância preconceituosa. Tendo como objetivo investigar os valores étnico-culturais de negros e índios esquecidos pela sociedade a partir do olhar da mídia e do livro didático e a Lei 10.639/03. Aparentemente mascara-se que existe o lugar do negro e do índio, mas na realidade esses representantes são vistos apenas em datas comemorativas e mesmo assim de maneira inadequada. Tanto a mídia como o livro didático transmite uma imagem errônea de ambos os povos e esquecem de mostrar a sua importância e a enorme riqueza que está associado a sua cultura. Afim de, investigar os valores étnico-cultural de negros e índios esquecidos pela sociedade a partir do olhar da mídia e do livro didático de História do Ensino Fundamental I e a Lei 10.639/03, mostrando assim que existe uma miscigenação não além de nossas vidas, mas que encontra-se imersa em nossa herança sanguínea buscamos elaborar este projeto, para evidenciar que a temática pode ser trabalhada de maneira mais prazerosa e original, usando-se coisas do cotidiano e sendo significativa para a formação e afirmação da identidade das crianças. A metodologia será desenvolvida com análise de pesquisa bibliográfica, e atividades desenvolvidas durante a sua realização. e isso, também, poderá mudar a visão da mídia supervalorizando os que hoje tem um pequeno lugar na sociedade, pois, mesmo sendo oprimidos não se deixam dominar pela solidão e negação de pessoas sem valores humanos e que partem tão somente de atitudes egocêntricas.

Palavras-chave: Livro didático. Lei 10.639/03. Mídia. Negro.

INTRODUÇÃO

Na atualidade vivemos em uma sociedade que não deixou os traços de insignificância preconceituosa. Aparentemente mascara-se que existe o lugar do negro, mas na realidade esse representante é visto apenas em datas comemorativas e mesmo assim de maneira inadequada.

Tanto a mídia quanto o livro didático transmitem uma imagem errônea destes povos e esquecem de mostrar a sua importância e a enorme riqueza que está associada a sua cultura.

Afim de, Investigar os valores étnico-cultural de negros esquecidos pela sociedade a partir do olhar da mídia e do livro didático e a Lei 10.639/03, mostrando assim que existe uma miscigenação não além de nossas vidas, mas que encontram-se imersa em nossa herança sanguínea buscou-se elaborar este artigo, para evidenciar que a temática pode ser trabalhada de maneira mais prazerosa e original, usando-se coisas do cotidiano e sendo significativa para a formação e afirmação da identidade das crianças.

Para desenvolver esse estudo nos voltaremos para os seguintes aportes teóricos: Acevedo, et al. apud Domingues (2002); Seyferth (1993), Boelter apud Silveira; Barone (1998), Moyles (2002), Rego (2010), Santos apud Paixão (2010), Vieira et al. apud Ferreira (2009).

Formas simbólicas de representações étnico-culturais vistas na Mídia e nos Livros didáticos de História do Ensino Fundamental I

Veremos a partir de uma breve análise e da reflexão de dois tópicos como os negros são vistos pela sociedade, tanto no ambiente escolar quanto diante dos meios de telecomunicação.

Ao realizar uma breve análise nos livros didáticos de História de 1º e 2º anos do Ensino fundamental, constatou-se que a representação social do negro não se dá de forma abrangente, nem se desenvolve com a realização de brincadeiras, leituras de literatura infantil e nem ao menos com o conhecimento da cultura africana.

Os livros apresentavam apenas os diferentes tipos de família, mostrando uma comparação entre os membros da família africana e da europeia. Retratando também uma mulher negro imponderada, que tinha muito orgulho de suas origens, o mesmo não trazia aspectos do seu repertório cultural, costumes, crenças nem tão pouco brincadeiras. Assim como não trazia indicações de literatura infantil.

De acordo com OLIVEIRA (2001):

“Todos nós somos sujeitos constituídos de múltiplas identidades, ou seja, possuímos identidades relacionadas à cor, raça, religiosidades, etnia, gêneros. Essas desigualdades internas relacionadas ao conflito de se auto afirmar como sujeito pertencente a uma determinada identidade em relação ao outro como forma de se reconhecer como sujeito social pertencente a um determinado grupo”. (OLIVEIRA, 2001, p.31).

Tendo em vista que somos indivíduos constituídos em si mesmo por diferentes características, fica evidente o quanto que cada gosto e maneira de ser não deve ser sinônimo de reprovação, mas tão somente um espaço para aprender sobre novas coisas suas e do seu próximo, ou que pelo menos haja um respeito entre ambos.

De maneira mais enfática podemos ser negros com cabelos lisos, morar na Europa, ser jornalista, mãe, filha, sobrinha, neta e doméstica. São várias coisas ao mesmo tempo em que nos constituem tornando-nos um ser plural, com múltiplas funções num mesmo corpo.

Assim como podemos ser nordestinos e morar numa região diferente com costumes desconhecidos, onde aprendemos muito sem deixar de lado o que somos. Realizamos atividades diversas e nem por isso esquecemos o que gostamos e nossos hábitos.

A imagem que a mídia reproduz da cultura étnico- racial

A mídia age na vida das pessoas de maneira desoladora impondo suas próprias verdades moldando a mente dos seus telespectadores e rendendo-os ao seu bel prazer. O que mais costumamos vê, é a figura de um ser humano branco.

Não que somente os de pele pálido, descendentes do europeu sejam a única raça existentes no Brasil, mas o que acontece, é que ela não se interessa em propagar as nossas raízes, mais unicamente em vender seu produto.

De acordo com Rego (2010):

A propaganda e sua trajetória são hipotéticas, mas que essa propaganda está na memória do brasileiro que tenha visto televisão nos últimos trinta ou quarenta anos, isso ela está. Se esse brasileiro não saísse às ruas e nada fizesse na vida além de assistir

a propagandas na TV, poderia pensar que seu país é uma nação branca, com forte ascendência de escandinavos e com a presença de alguns imigrantes de outras cores. Julgaria tratar-se de um país de pouca miscigenação. (REGO, 2010, p.2).

A empresa de telecomunicação atrai as pessoas, de uma maneira tão surpreendente que as transforma em servos. Seus telespectadores sem conhecimento acabam absorvendo todas as pré-informações ou fake que saem durante as programações e também a grade de programas que mostram mais brancos do que negros e quando os mostra fazem de forma errada.

Por isso que muitos criticam os negros se deixando levar pelas artimanhas do mundo televisivo. Caso o ouvinte não busque informações reais ou notícias completas, não conseguira entender as diferenças existentes em se semelhante.

Assim como este também pode buscar conhecer mais sobre a cultura dos negros, a sua ancestralidade, as comidas, danças e brincadeiras, para evitar o grande equívoco de falar aquilo que não passa de uma ilusão.

As formas usadas para anunciar um produto agem de maneira equivocada, usando e abusando de imagens ilusórias que buscam a todo custo surpreender e convencer seus clientes a adquiri-lo.

Contudo, ela acaba mostrando apenas um lado imaginário da realidade, fazendo com que as pessoas acreditem que o belo, o perfeito vem da raça tida como pura, vem do branco, de olhos claros, cabelo liso.

É como se as outras raças não existissem. Existem brancos lindos, da mesma forma existem negros maravilhosos. Cada um tem um jeito único algo, que nos encanta. O Brasil não é formado somente por uma cultura, da mesma forma temos vários tons de pele que nos fazem lembrar a importância do negro e do índio nas nossas origens.

A mídia endeusa a raça branca, e propaga um preconceito aceito por alguns que desconhecem suas origens e outros que no seu egocentrismo só veem aquilo que querem. O negro raramente consegue algum papel nas propagandas.

E quando consegue é apresentado em um segundo plano ou como empregado, alguém que não ganha destaque. Diante dessa reprodução tão pejorativa cria-se o conto

de que ele não tem valor, de que todos são pessoas inconfiáveis, de que ele nasceu para servir.

E porque o branco também não leva o mesmo fardo? Ambos não são seres humanos independente de serem mulheres ou homens exteriormente iguais? Porque só lembramos do índio e do negro no seu dia de homenagem e mesmo assim, isso se dá de maneira temporária e trabalhada sem nenhum foco?

Entretanto, as pessoas relatam somente as histórias de Zumbi dos Palmares e A menina bonita do laço de fita, tão somente apenas no dia da Consciência Negra. Ao invés disso deveriam mostrar a cultura dos negros, as brincadeiras, as músicas, as crenças, os livros de literatura infantil tudo o que forma esse povo, ainda tão discriminado.

E porque dedicar apenas um dia para simplesmente falar sobre nossos ancestrais? Não devíamos lembra-los a todos os momentos? Pois, as pessoas não existem apenas um dia específico do ano, e isso quando são mencionados, quando tal comemoração não passa despercebida.

Nossos parentes e amigos são tão importantes para nós que não os ignoramos, e porque agimos diferente com nossos semelhantes? Acredito que todos temos familiares e amigos negros, e por eles devemos fazer a diferença e acreditar em valores de condutas amáveis. Fazendo com que a sociedade largue essas nuvens malignas de preconceito e sentimentos obscenos.

Pensa-se que as atrocidades acontecem só com o outro, mas quando acontece algo com alguém próximo nos revoltamos. Não deveríamos pensar antes em ajudar a todos sem olhar a quem para que futuramente não passarmos por situações embaraçosas.

Mas afinal se fizemos uma breve reflexão, sem que seja necessário pensar muito, veremos que nem ao menos conhecemos a tal da cultura branca. Onde estão, suas origens e sua cultura? Qual a sua contribuição para a vida de todos nós, vistos como seus descendentes?

Não é contraditório falarmos sobre o desconhecido? Então qual o real motivo, de tanto menosprezo, com quem só nos tem feito o bem? Porque negamos tanto nossas raízes? Devemos ser nós mesmos, sem negar nossas ancestralidades, nossos laços sanguíneos.

Pois, se temos a cor da pele branca, também devemos ter algum traço negro.

Ou então algum parente próximo que nos leva a refletir que estamos indo contra nós mesmo, estamos nos deixando de lado, para acreditar e perpassar um mito pregado por uma mídia barata e sem escrúpulos.

E como podemos desmistificar aos poucos tal armadilha? Usando um instrumento simples que pode alcançar a todas e todos, nos valendo do respeito e da ânsia de vencer o preconceito, não somente falando sobre as suas heranças culturais, mas também dando-lhes vez e voz de serem quem realmente são.

O livro didático e a Lei 10.639/03

Mas isso não é apenas um fato mentiroso que veem sendo aceito por muitos. Até mesmo no ambiente onde a diversidade deveria ser sinônimo de conhecimento. Porque conhecendo o outro podemos vê outros mundos e algo diferente que nos torna mais humanos. Contudo os livros didáticos ao invés de barrar tal atrocidade, só a reafirmam cada vez mais.

O livro didático assim como a mídia propaga o lado de escravidão do negro, é como se as histórias e imagens contadas, fosse o suficiente apenas dando-lhes um breve momento de destaque em tal material educacional.

Quando na verdade o quadro pintado por quem recolhe as informações e as publica mostra apenas o sofrimento, que eles passaram e a trágica vida que ainda levam nos dias atuais diante de tanta desigualdade social.

Dessa maneira a criança não vê o negro como um ser humano de direitos e deveres, mas exclusivamente o enxergar como alguém que passou a vida toda, desde os primórdios sendo domesticado, servindo de empregado, um ser rebelde que fugia do seu patrão, que fazia rebeliões, que servia ao bel prazer do senhor para alimentar e cuidar de seus filhos ou para ser unicamente um objeto sexual de seu comandante.

Segundo Santos apud Paixão (2010):

Os critérios de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial nos livros didáticos resultam, principalmente, de pressões feitas por pesquisadores e movimentos sociais negros para mudanças na forma como a população negra brasileira vem sendo tratada no campo educacional. Neste sentido, o movimento negro tem feito pressões junto ao Estado para que aprove medidas

que modifiquem a apresentação de negros nos currículos e materiais didáticos. A alteração feita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 10.639/2003, que inclui o ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo do Ensino Básico foi um primeiro passo para essa modificação. Tanto é que ela teve desdobramentos na política dos livros didáticos brasileiros: a partir do edital do PNLD de 2005, ficou estabelecido que tais livros também devem observar a Lei 10.639/2003 (SANTOS apud PAIXÃO, 2010, p. 1 e 2).

Tal pressão para que os negros sejam engajados nos livros escolares não deveria existir. Pois, todos somos seres humanos iguais, tendo em vista que todas as raças devem ser estudadas para que se tenha uma melhor compreensão de cada povo e respeitadas.

Se não fosse a árdua luta dos cientistas e aqueles que se reúnem coletivamente em prol de mudar essa visão errônea da cultura negra, não haveria jamais, uma oportunidade de mostrar o envolvimento destes para a formação da cultura brasileira.

Tão pouco estes deixariam suas condições precárias, para torna-se pessoas importantes dentro de uma sociedade racista, que tenta mascarar as variadas formas de preconceito e que só dá espaço ao mesmo por exigência judicial.

Portanto, essa ideia extremamente equivocada de que a cor da pele vale, mais do que a pessoa, deve ser nitidamente desmascarada. Não somente por estes grupos que indignados com tanta violência se reúnem e enfrentam trágicas lutas para alcançar os direitos desses seres humanos tão omitidos. Ainda que consequentemente os pesquisadores combatam tamanha atrocidade não será o bastante para deter, tais agressões.

Porém devem ser realizadas campanhas de conscientização e implantar nas aulas todo o repertório cultural dos mesmos. Assim como incentivar as crianças a serem protagonistas de sua história e não marionetes das repercussões racistas.

Porque se não fosse a Lei 10.639/2003, feita para que os livros didáticos de História tratassem da Cultura Afro-brasileira, e posteriormente essa pudesse ser incluída nos demais currículos não haveria nenhuma transformação nessa visão que é tradicionalmente exposta.

Já que o próprio ensino invalida ou apresenta de forma equivocada essa cultura,

os negros tornam-se apenas personagens folclóricos, com características que ninguém quer ter e os que tem são discriminados com piadas assustadoras, tornando-se uma minoria, alguns acabam negando as suas raízes. Diante de tal situação o negro tenta deixar sua identidade, com a convicção que está num corpo errado, que suas origens não lhes são próprias.

Para Vieira apud Ferreira (2009):

O afrodescendente internaliza os valores estéticos branco-europeus, assumidos como padrões de beleza, de maneira a ver suas próprias qualidades físicas como “feias” e de menos valia. O efeito de uma construção de identidade associada a esses valores é o desenvolvimento de uma baixa autoestima, em que o indivíduo não admite simplesmente ter um detalhe físico do qual não gosta mas, o que é mais sério, assume ser ele uma pessoa de menor qualidade, de menor valor. É o preconceito racial voltado contra si e introjetado pelo próprio afrodescendente (VIEIRA et al. apud FERREIRA, 2009, p. 22).

As desigualdades sociais provocam uma rejeição ao seu corpo, é como se as pessoas que sofrem racismo ao invés de ganhar forças para lutar por seus direitos e saírem desse lugar de latrocínio, ficassem cada vez mais horrozidas consigo mesmas. Tentam fugir de seus corpos, de suas vivencias de seu alto retrato e desenhar outra realidade.

Com isso não ferem somente a si mesmas, mas também aos seus parentes e familiares que muitas vezes são atingidos, e podem também ficar com a alto estima prejudicada ou afetar aqueles que buscar sair desse ambiente e mudar a vida dos já esquecidos.

Isso não é um fator que adoce somente o corpo, mas também a mente. Quanto se sente inferiorizado mais o negro sente a necessidade não somente de parecer ou dizer que é branco, mais de ser este branco, quando na realidade é um ser humano igual a ele.

Essa ideia preconcebida logo torna-se um ideal de vida, fazendo com que o cabelo crespo seja alisado de forma hostil, a cor da pele parece um fardo e suas origens transformam-se em uma ferida deixada de lado e largada num relapso, abrindo lugar para uma mudança radicalmente europeia.

Para Acevedo et al. apud Domingues (2002), Seyferth (1993):

As consequências da ideologia do branqueamento para o negro foram bastante nefastas, como a recusa de sua própria aparência, a negação de sua ancestralidade, forte sentimento de inferioridade e autoimagem negativa. Quanto mais profundos os traumas do racismo, mais o negro ajustava seu comportamento e atitudes à ideologia do branqueamento, e quanto maiores eram os ataques racistas, mais profundos eram os traumas. A peculiaridade dessa ideologia foi transformar o discriminado em agente reprodutor do discurso discriminatório, colocando o negro a serviço de uma pátria racista (ACEVEDO, et al. apud DOMINGUES, 2002; SEYFERTH, 1993,p.3).

Mediante este pequeno texto do autor acima, podemos refletir de forma nítida que não é apenas uma brincadeira de mal gosto, ou um mito, mas vidas que são imersas nas amarguras de quem não consegue se alto afirma como é, ou de quem é desprezível o bastante para não reconhecer o outro que está a sua frente e também é digno de reconhecimento pelo que é, e propicio a erros e falhas.

A ideia de que o branco é “perfeito”, tem se universalizado e tomado uma proporção avassaladora, exterminando a identidade negra de maneira prejudicial. As pessoas já não querem assumir sua cor ou seu parentesco, é como se fosse um delito ter a pele negra, o cabelo cacheado, lábios grossos. Sendo assim, eles não só são alvos dessa ideologia sem fundamento como também tornam-se inimigos da sua própria gente.

Não obstante a cada minuto as vidas são ceifadas, ou por falácias ou por atos físicos. Oportunidades de emprego são perdidas, papéis importantes não são ocupados e a sua existência fica nas mãos de quem os despreza, tornando a sociedade um lugar de para restringidos valores e abrangentes desgraças.

Mas como podemos mudar essa perspectiva que se propaga entre milhares de pessoas? Não seriam os materiais lúdicos que trazem a sua cultura e o seu cotidiano de uma forma mais simples e que podem mudar esse quadro de maneira mais significativa para os educandos e posteriormente para as futuras gerações.

Pois, não basta somente conhecermos e reconhecermos nossas origens quando

chegarmos e se chegarmos a Universidade. Todavia, devemos lembrar que: “A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica...” (MOYLES, 2002, p.10).

De acordo com Boelter apud Silveira (1998), Barone (1998):

[...] os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos e muito importantes é a possibilidade de construir-se a autoconfiança. Outro é o incremento da motivação. [...] um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competência (BOELTER apud SILVEIRA; BARONE, 1998, p.02).

No momento em que o educando confia em si, não se deixa levar por aptidões alheias, e torna-se autêntico de suas próprias decisões. Não se deixar levar pelas palavras do outro e torna-se autônomo suficiente para decidir o que lhe é significativo ou não.

Lembrando que desta maneira a criança se familiariza com a sua cultura de forma natural, sem artificiais acréscimos ao que lhe era desconhecido. Só então, as coisas que serão apresentadas passaram a ser introduzidas e vistas de maneira prazerosa e eficaz, sem rejeições ou futuras frustrações, mas aceitas e vividas, como antes devia ser.

Aprendendo não somente os assuntos de sala que são ensinados de forma enfadonha, contudo, ao despertar a sua curiosidade passa a querer conhecer mais e mais. Faz deste pequeno conhecimento um alimento para si. Pois, preenche a vida de coisas novas que lhe pertence, não de algo meramente passageiro, que só serve num determinado espaço ou lugar aonde este indivíduo se encontra.

A cada novo desafio que li for dado, ira mostrar-se mais e mais capaz de resolver, da mesma forma não se deixara dominar pelos empecilhos da vida, mas encontrara formas de resolver cada adversidade que li sobrevier.

Como bem cita o autor no desenrolar de suas palavras está tática cativa a todos, trazendo envolvimento e diversão e fazendo seu principal papel mostrando cada traço e

significado das origens africanas.

Sem falar que a partir dessas brincadeiras os conceitos da vida são postos em prática, as regras passam a ser melhor internalizadas e não podemos deixar de pensar na convivência em coletivo, que pode ir além de grandes movimentos sociais e repercutir para um bem estar mas humanizado na vida adulta.

Além disso, os pequenos não somente conhecem todos estes detalhes, todavia, despertam para o seu mundo e modificam seu jeito de vê os africanos, posteriormente assumindo sua identidade e atraindo outros que não possuíam confiança nem amor próprio.

Portanto, a união dos jogos ao livro didático, não somente faz-se necessária para que este preconceito possa ser derrubado, mediante o convívio das crianças com as brincadeiras advinda dessa cultura, quanto também facilita a convivência das mesmas de maneira natural de volta as suas origens, dando valorização e um entendimento e alto-conhecimento da sua história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda essa descrição, almeja-se não dá formulas prontas e acabadas para os possíveis leitores, mas levar todas e todas a uma possível reflexão e mudança de atitudes, mostrando que não é tão árduo trabalhar no dia a dia as origens das culturas africanas.

A partir do livro didático, sempre se valendo dos jogos, porque a Lei 10.639/03 ordena que as pessoas conheçam mais e deixem de criar hipóteses racistas e sem fundamentos a respeito de ambas.

E isso, também, poderá mudar a visão da mídia supervalorizando os que hoje tem um pequeno lugar na sociedade, são tão guerreiros pois, mesmo sendo oprimidos não se deixam dominar pela solidão e negação de pessoas sem valores humanos e que partem tão somente de atitudes egocêntricas.

E primordialmente mudando essa visão da mídia supervalorizando os que hoje tem um pequeno lugar na sociedade, pois, mesmo sendo oprimidos não se deixam dominar pela solidão e negação de pessoas sem valores humanos e que partem tão somente de atitudes egocêntricas.

Tanto a mídia quanto o livro educacional deveria propagar as vivências das pes-

E primordialmente mudando essa visão da mídia supervalorizando os que hoje tem um pequeno lugar na sociedade, pois, mesmo sendo oprimidos não se deixam dominar pela solidão e negação de pessoas sem valores humanos e que partem tão somente de atitudes egocêntricas.

Tanto a mídia quanto o livro educacional deveria propagar as vivências das pessoas, a partir de seu ambiente cultural, não apenas mostrar recortes de momentos específicos de lutas por seus direitos que são vistos como atos de rebeldia.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, Claudia Rosa. et al. Relações raciais na mídia: um estudo no contexto brasileiro. Rev. psicol. polít. vol.10 no.19 São Paulo jan. 2010.

ALVES, Alexandre. OLIVEIRA, Leticia Fagundes de. Ligamundo. História. Anos iniciais. 2º do Ensino Fundamental. São Paulo. Saraiva, 2017.

BOELTER, Silvana Ticiani da Silva. O USO DE JOGOS DE ORIGEM AFRICANA E AFRODESCENDENTES COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, Produções didático pedagógicas. Francisco Beltrão – PR, 2016.

MOYLES, J. R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REGO, Nelso. (coord) BUITONI, Marísia Margarida Santiago. Representações culturais e educação para a cidadania: as cores de um povo. Geografia: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.252 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 22).

ROCHA, Laressa Rodrigues. STRAITTO, Débora Silva. AVALIAÇÃO FORMATIVA: UM RELATO A PARTIR DE PROFESSORAS DO ENSINO SUPERIOR. III EHECO – Catalão GO, Agosto de 2015.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. A LEI 10.639/03 E OS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA. P O I É S I S – REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO – UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. Unisul, Tubarão, v.8, n.13, p. 229 - 247, Jan/Jun 2014.

VIEIRA, Odair Alves. et al. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA DO 1º AO 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Rev. Educ., Cult. Soc., Sinop/MT/Brasil, v. 7, n. 1, p. 218-231, jan./jun. 2017.

A CURIOSIDADE COMO FERRAMENTA DE LIBERTAÇÃO EM CONTEXTOS DE ALIENAÇÃO

Alisson Avelino Batista de Souza

Graduando no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campus de Cajazeiras – Paraíba (BR).

E-mail: alissonsouz16@gmail.com

Kyara Thalia Gomes de Lima

Graduanda no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campus de Cajazeiras – Paraíba (BR).

Wallisson Lopes Cardozo

Graduando no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campus de Cajazeiras – Paraíba (BR).

RESUMO

O presente projeto discute sobre a curiosidade epistemológica em sentido pedagógico, agindo em processos de socialização, aprendizagem e produção de criticidade. Com isso levantamos a seguinte questão: em tempos de informação e alienação, como a curiosidade à luz da criticidade pode ser trabalhada em contextos de educação? Para tanto, fizemos discussões acerca de o professor permitir a autonomia do discente e quais caminhos metodológicos para tal, construindo um sujeito ativo e que participe das formulações dos seus próprios conhecimentos. O objetivo deste trabalho é realizar uma reflexão pedagógica a respeito de como a curiosidade age no processo de construção de conhecimentos e processos de ensino-aprendizagem. Utiliza-se como percurso metodológico uma abordagem de caráter exploratória, pautada em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, baseada em autores cujas obras transcendem através dos tempos, contribuindo e argumentando sobre a relevância da curiosidade para a autonomia e criticidade dos sujeitos. Destacamos a necessidade de tornar ciente do sistema de

reprodução das escolas e como elas agem, mediante os interesses sociais, históricos e econômicos, bem como, o agir pedagógico pautando na curiosidade pode intervir nessa realidade.

Palavras Chaves: Autonomia. Curiosidade. Conhecimento.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa propõe investigar as contribuições de uma prática pedagógica voltada para a fomentação da autonomia do educando, permitindo ao mesmo a incitação na procura por saciar as suas curiosidades frente ao ensino tradicionalista, o qual não permite ao discente questionar e indagar, mas sim que tolhe suas curiosidades, proporcionando uma educação tecnicista e bancária, já que o indivíduo não irá desenvolver sua criticidade e seu parecer reflexivo. O ensino nessa perspectiva torna o ser apenas como um indivíduo passivo, visto que ele está ali só para receber conhecimento e não participar das suas formulações; contribuindo assim, para um aluno que não sabe o porquê das causas sociais e nem o que nele pode fazer.

Para tanto, o ensaio visa explicar a pertinência da promoção de uma educação que desenvolva o intelecto dos alunos, tendo como fins orientar e instigar o corpo docente a mudar sua educação tecnicista para uma de cunho libertador, com base na autonomia e dialogicidade, como propõe Freire (1996), centrada no diálogo e nas construções em conjunto. Logo, deixando o aluno ser o comandante da procura por novos conhecimentos e o educador como sendo o mediador e o ser que instiga o aluno a ser curioso e questionador.

Em uma entrevista a revista Nova Escola, Morin (2006) compara o planeta com uma nave espacial, no qual a economia, a ciência, a tecnologia e a política seriam os motores, enquanto a educação seria as ligações para o sistema funcionar bem. Mas, de acordo com sua fala, o sistema não está indo bem, pois um dos principais objetivos da educação é a construção de valores e esses são incorporados pela criança desde muito cedo. É preciso mostrar a ela como compreender a si mesma para que possa compreender os outros e a humanidade em geral. Os jovens têm de conhecer as particularidades

do ser humano e o papel dele na era planetária que vivemos (MORIN, 2006, p.2).

Esse trabalho justifica-se a partir da observação de que o sistema educativo não incorpora essas discussões, distanciando o alunado da construção de mundo a partir de uma visão subjetiva e filtrando sua leitura social à luz do que os dispositivos de manutenção social estipulam. Logo, o contexto escolar acaba por reprimir a curiosidade e conseqüentemente a multiplicidade cultural e a diversidade de conhecimentos prévios e habilidades que se traz consigo, exigindo ao educando uma adaptação à formação social escolar elitizada.

METODOLOGIA

O presente trabalho é de caráter exploratório, pautado em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, com embasamento em artigos de autores que perpassam suas obras através dos tempos e que contribuem com a discussão sobre essa temática e argumentam sobre a importância de se permitir ao aluno a autonomia para se despertar a curiosidade em prol da constituição e formulação do seu conhecimento e conseqüentemente seu ensino-aprendizagem.

O artigo dialoga com autores como: Freire (1996), Bauman (2014), Morin (2006), Silva (2018), e suas contribuições para a construção da discussão sobre o recorrente tema, no qual propõem a inserção de um ensino pautado no diálogo e no respeito, onde a aula seja um artefato construído entre o educando e o educador.

CULTURA DA INFORMAÇÃO

O conhecimento, na contemporaneidade, está cada vez mais volátil; a partir da evolução tecnológica, no advento da globalização, o que é verdade e o que se considera como verdade fica em cheque. As informações veiculam-se em velocidade instantânea e passam a serem confundidas com conhecimento.

Lima, Faria e Toschi diz que “[...] cada momento histórico tem seus próprios modelos e suas próprias maneiras de ver, agir e sentir.” (2014, p.374). Nesse sentido, no

contexto das modificações no pensar e agir social, surge a troca da força física para o uso força intelectual, onde que, na sociedade da informação, quem deter conhecimentos aprimorados, típicos da cultura hegemônica, vem a fazer parte do monopólio do poder sobre a sociedade, de maneira velada ou não, sob forma de ideologias, por exemplo. Ressalta-se que os conhecimentos que conferem ao indivíduo a participação nessa cultura elitista obedecem a princípios de uma cultura legitimada como superior às demais.

Nesse percurso, Lima, Faria e Toschi (2014) fazem questionamentos sobre quem tem e quem pode ter acesso a esses conhecimentos, considerados o eixo das relações sociais. Pode se compreender que essas informações, consideradas preciosas, são de acesso e oportunizadas, em sua grande maioria, para um público específico, vulgo, as classes dominantes. Considerando os fatos mencionados, o conhecimento e a criatividade se tornam chave mestra nas relações de poder contidas dentro da sociedade.

Bauman (2014) analisa essa nova formatação de sociedade e a denomina de “sociedade líquida”, dissertando sobre as formas de relação interpessoais, que hoje perdem seu caráter físico-químico e vem a acontecer via identidades virtuais, comunicações digitais; fala ainda sobre o “fetichismo de mercadoria” numa sociedade de consumidores, onde os humanos estão num processo contínuo de compra e venda que é analisado pelo autor como a transformação das pessoas em mercadorias. Nesse pensamento, os humanos estão sempre na busca incessável de vender sua imagem, tanto em relações casuais como no mercado de trabalho, onde a mão de obra é vendida e a imagem de quem o vende também se constitui como produto.

Em uma entrevista a revista Dasmagazin (2016), Bauman fala que modernidade líquida foi um rompimento com uma sociedade com pilares sólidos, atrelando o sentido de liquidez à forma volátil da água, facilitando na sua mobilidade, modificação ou reestruturação em alta velocidade, permitindo uma disseminação ampla e rápida de novos conhecimentos e informações, construção de sociedades pluriculturais, com diferentes formas de pensar, agir e viver, bem como, novos meios de trabalho e produção. Portanto, é comum ver, em uma mesma cidade, diferentes costumes e misturas culturais, que perpassa elementos como a fala, vestimentas, comidas, músicas, etc.

O autor ainda parafraseia o biólogo americano E. O. Wilson fazendo uma crítica à sociedade da informação, onde as pessoas deveriam ter uma grande inteligência de síntese para dar alguma significância a quantidade de assuntos que são expostas constantemente, pois nesse as pessoas estão se afogando em informações, mas com sede de

sabedoria. Com isso, se faz perspicaz refletir o cotidiano, onde as pessoas estão a todo o momento sendo bombardeados por informações, via meios de comunicação, dispositivos de mídia, etc.

Os autores: Lima, Faria e Toschi (2014), escrevem sobre a transição da sociedade de uma era industrial para uma sociedade do acesso tecnológico, tendo em vista que a presença das tecnologias estão presentes em todos os espaços de vida e socialização que o homem moderno pode se localizar, como, por exemplo, o uso do diário online e a criação das faculdades a distância, enfatizando o advento tecnológico perpassando modalidades de educação e adentrando à escola.

A ESCOLA NO CONTEXTO INFORMACIONAL

Adentrando em um viés educativo, se percebe a necessidade gritante de pessoas que saibam selecionar, buscar fontes, problematizar as situações que acontecem na sociedade e não se pode isentar o papel da educação, sobretudo, dos professores em trabalharem sobre a perspectiva de uma curiosidade epistemológica que tire o sujeito dessa condição de alienação às normas da cultura dominante.

Bauman (2015), em uma entrevista ao Jornal Futura, fala que a escola não pode exigir técnicas de memorização aos seus alunos, especialmente, numa era onde existe o Google, mas sim incentivar o pensamento crítico do aluno, incitando que o educando busque por conhecimento e saiba diferenciar o relevante do irrelevante, através dessas novas tecnologias. Deste modo, na perspectiva do autor, a escola deve atrelar seu métodos às atualizações tecnológicas, na busca de acompanhar as mudanças sociais, atender suas demandas e otimizar o seu processo educativo.

Em Freire (1996): “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p.20). O papel do docente é de mediar o processo de aprendizagem, permitindo que o aluno participe nas formulações e questionamentos acerca do conhecimento. “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p.21). O professor, nesse sentido, é o principal autor no preparo do ambiente para que o aluno desenvolva seu

sendo crítico através da curiosidade.

Um ato de olhar reflexivo sobre si mesmo, que possibilita ao ser uma transgressão de sua condição é se reconhecer enquanto ser em construção, estar ciente do seu inacabamento, pois o reconhecimento de inconclusão é a própria energia ou experiência vital. (FREIRE, 1996)

É importante frisar que o modelo de sociedade atual é fruto de uma construção histórica de sujeitos ativos. «Minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História» (FREIRE, 1996, p.22). Aqui o autor reflete sobre sua posição enquanto sujeito atuante na sociedade. Nesse sentido, faz-se pertinente indagar o papel da educação no nosso contexto social; nossa educação está construindo seres curiosos, pensantes por si só, ou sujeitos que estão em uma condição de tutela de outrem?

A EDUCAÇÃO EM VIÉS CRÍTICO

A educação não forma o ser somente à luz de conteúdos científicos, ela é responsável pela carga indetitária e formação de sujeitos políticos. A educação poderá conduzir um viés de reflexão sobre as condições de vida social, enquanto realidade dos sujeitos ou poderá educar para a conformação.

As práticas em sala de aula serão reflexo da orientação do currículo do professor, seja este pautado num princípio de educação crítica ou podador da fantasia, imaginação e curiosidade de sua turma. Um exemplo disso são os professores que não permitem que os alunos questionem e se posicionarem ou as aulas direcionadas a memorização e repetição de conteúdos e valores.

O exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no “corpo” da curiosidade. Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso (FREIRE, 1996, p.25).

A curiosidade é base para a reflexão. Não se pode construir uma sociedade de

cidadãos atuantes na própria realidade, críticos de sua condição, se sua curiosidade, a chama que o move o humano a buscar mais/procurar mais, for apagada dos sujeitos.

Morin (2006) defende que o aluno deveria tomar conhecimento sobre problemáticas do seu contexto social. O professor, nessa perspectiva, seria o responsável por introduzir temáticas recorrentes do cenário social em que ambos estão imersos, no intuito do próprio educando ir tomando nota de situações reais e desenvolvendo sua subjetividade crítica acerca de temas da sociedade.

Por vezes, a leitura trabalhada na escola não colabora com o desenvolvimento da curiosidade do aluno. Essa competência ao ganhar uma faceta metodista acaba não ganhando significância para o aluno. A leitura pode ser uma ferramenta de desenvolvimento intelectual, onde o leitor poderá ser instigado a fazer a leitura com base em seus conectivos de conhecimento, construindo seu próprio entendimento sobre o tema e, conseqüentemente, lapidando seu sendo crítico. “Um dos principais motivos é que os professores tornam a literatura chata, decupando-a em partes pequenas e analisando minuciosamente o seu vocabulário, em vez de dar mais valor ao sentido do texto, à sua ação”. (MORIN, 2006, p.3).

A educação pode usufruir de elementos interdisciplinares e/ou lúdicos para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, saindo da monotonia e partindo para o atrativo ao aluno. Aprender com prazer, como pressuposto do lúdico, traz uma significância efetiva ao conteúdo proposto, além de estimular diversas habilidades simultaneamente ao desenvolver atividades pautadas em propostas lúdicas.

Elas poderiam se constituir em eixos transdisciplinares. Peguese Guerra e Paz, de Tolstói, por exemplo. O professor de Literatura pode pedir a seu colega de História para ajudá-lo a situar a obra na história da Rússia. Pode solicitar a um psicólogo, da escola ou não, que converse com a classe sobre as características psicológicas dos personagens e as relações entre eles; a um sociólogo que ajude na compreensão da organização social da época. (MORIN, 2006, p.3).

Na visão de Silva et.al (2018), quando o aluno passa a se interessar pelo assunto proposto em sala ele começa a demonstrar curiosidade e começa a adentrar no centro do processo de construção do conhecimento sendo orientado pelo seu próprio pensamento. Pensar e se orientar por seus próprios princípios denota um nível de autonomia,

que fica estritamente ligado à capacidade crítica de se ver e pensar o mundo a partir de sua própria retina.

Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), de Paulo Freire, a perspectiva de uma educação pautada em princípios de diálogo, abre espaço para o alunado se manifestar enquanto anseios e dúvidas. Essa abertura é o cerne para o desenvolvimento da subjetividade do educando, sendo que, na perspectiva da dialogicidade o educador poderá conhecer as necessidades de cada um dos educandos e trabalhar naquele sentido. Para que a virtude do diálogo seja exercida outros dois valores terão que estar implícitos no processo, que é o respeito e a escuta sensível, que possibilitam o espaço à voz do outro e a importância que será dada a essa fala.

Com base nos dados, pode-se detectar a presença de suas posturas distintas dentre os atores da educação. Uma postura técnica, que não desperta no aluno a curiosidade e, conseqüentemente, não liga para a formação ou autonomia do aluno e outra postura de um profissional intelectual, que terá foco na aprendizagem, partilhando o dever do ensino entre ele e o aluno, pois a aula é um artefato construído e não imposto. Sendo assim, ele buscará considerar todas as questões dos seus alunos e desenvolver o senso crítico reflexivo dos seus discentes, se configurando na transição de um professor opressor para um professor que proponha a autonomia e a liberdade. (FREIRE, 1996).

Na demanda de super produção da sociedade atual, acarretada pelo capitalismo selvagem, a educação ganha uma partida tecnicista. Na mais valia do mercado, posicionamentos de intelectualidade não fazem sentido. A escola orienta suas práticas para fora da formação do ser em sua totalidade e foca especificamente na apreensão de conteúdos formativos para o mercado de trabalho, onde está centrada na técnica e no saber prático sem desenvolver a criticidade e o lado reflexivo dos educandos. Desse modo, as instituições de ensino estão se rendendo à lógica do mercado e reproduzindo os anseios dos monopólios do poder, que necessitam dessa acentuação de contraste social, para que haja a manutenção da ordem, dando subsídios para essa cultura de poder se manter estável.

Silva et.al (2018) fala da relevância de os professores aceitarem que os alunos tragam suas leituras de mundo para dentro da sala de aula, pois esses assuntos despertam diálogos que permitem que os estudantes tragam os seus questionamentos mediante suas observações, tornando-se, assim, uma oportunidade de romper com a “educação bancária”, tão criticada por Paulo Freire.

Uma das maneiras de os professores suscitarem o interesse dos educandos é desenvolverem oficinas, como propõe Heuser (2005), no qual ele cita três fases, sendo: exploração - pois o aluno iria explorar um tema que lhe causasse inquietações -, depois passaria para segunda fase, que é a investigação - já que o aluno buscaria por respostas para poder entender as suas inquietações -, conseqüentemente o aluno passaria para a terceira e última fase, que é a fase da reflexão, onde o aluno usaria da sua criticidade e reflexão para poder compreender o objeto pesquisado.

A proposta de Heuser (2005) é interessante por despertar a curiosidade científica no aluno, pois o aluno deixa a curiosidade ingênua, pautada no senso comum, sem rigorosidade metódica, nociva a autonomia, por impedir a percepção dos elementos de subordinação que nos cercam, e passa a adentrar numa curiosidade científica, disciplinada no saber metódico e sistemático, através da curiosidade que instigará a pesquisa.

Hagay e Baram-Tsabari (2015) fazem suas pesquisas sobre o valor pedagógico da curiosidade científica para os estudantes.

Um aprofundamento dos conteúdos de ensino, ao mesmo tempo em que abrangeu determinados aspectos normalmente não abordados no programa das disciplinas, indicando ainda possíveis futuras modificações. Uma diversidade metodológica para que se possa trabalhá-la em sala de aula, que se materializou através de novas explicações, com exemplos mais próximos da realidade dos estudantes. Um enriquecimento das aulas – com informações novas e atualizadas. Um reconhecimento por parte dos estudantes, no esforço dos professores em buscar respostas para as suas curiosidades (Hagay, Baram-Tsabari (2015) apud SILVA et.al, 2018, p.247)

O trabalho interdisciplinar garante maior interação entre os alunos, destes com os professores, sem falar na experiência e no convívio grupal. Visando proporcionar uma metodologia que promova as interações entre os indivíduos e o desperta pela busca por sabedoria.

Em suma, na contemporaneidade, diante das pesquisas em educação o reconhecimento de se trabalhar a educação em viés crítico, na busca de construir uma sociedade

resistente aos mecanismos de controle social, alguma inovações no campo educacional já são observadas no mundo, estas podem ser conhecidas como pedagogias ativas, que trabalham sobre metodologias ativas, transferindo o centro do processo para os educandos, sem minimizar a importância da figura docente, porém, este dando os subsídios necessários para que seus alunos sejam efetivos e eficazes nos seus objetos de estudo e pesquisa, atrelando o sentido prático e reflexivo ao teórico. A escola, geralmente, tende a reproduzir os anseios de sua época, mas, por sua vez, forma sujeitos sociais que fazem a história da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o que foi exposto, foi apontada a relevância e a magnitude da curiosidade no processo de ensino-aprendizagem, visto que, se a educação do discente for pautada na autonomia e diálogo o mesmo irá se desenvolver em sua totalidade e mediante essa educação libertadora o aluno terá um senso crítico-reflexivo de se opor as ideologias propostas pela sociedade, ajudando assim na desmistificação de falsas verdades e a viabilização de o individuo se impor de maneira consciente na sociedade que vive.

Para que essa educação seja efetivada existem inúmeros dispositivos que poderão servir de subsidio, no entanto, apresentam-se fatores de desmonte do interesse em percorrer por esse viés de transformação, tendo como um dos fatores principais os professores que trabalham com uma educação arraigada em preceitos tecnicistas, pautados apenas na construção de operários que atendam as demandas do mercado e sejam incapazes de questionar o arranjo social e o porque dessa formatação econômica que valoriza um pequeno grupo, a partir da exploração da mão de obra de uma massa popular. Este, pois, não proporciona ao alunado uma educação disciplinada no desenvolvimento da liberdade e criticidade do educando.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. 2014. Rio de Janeiro: Zahar.

FREIRE, Paulo. Ensinar não é transferir conhecimentos. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia da

Autonomia: saberes necessários à prática docente. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 2º Capítulo, p. 52-101.

HAFFNER, Peter. Zygmunt Bauman. 2015. Disponível em : <https://www.dasmagazin.ch/2017/01/10/zygmunt-bauman/>. Acesso em 22 set. 2019.

JORNAL FUTURA. Especial Zygmunt Bauman. 2015. (25m39s). Disponível em: <https://youtu.be/TJG8IPcSUBw>. Acesso em : 24 set. 2019.

LIMA, Daniela da C. B. Pereira; FARIA, Juliana Guimarães; TOSCHI, Mirza Seabra. A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO: reflexões filosóficas sobre a pesquisa em educação. In. Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 373393, jan./jun. 2014.

LIMA, Thais. Bauman e a Modernidade Líquida/ Sociologia Contemporânea. 2018. (19m26s). Disponível em : <https://youtu.be/J6L0xSxcOiQ>. Acesso em : 25 set. 2019.

MORIN, Edgar. “A escola mata a curiosidade” – Entrevista. REVISTA NOVA ESCOLA, Edição 168, 01 de Outubro 2006.

SILVA, Petronildo B. da, Patrícia S.; CAVALCANTE, Marília G. Menezes; FERREIRA, André G.; SOUZA, Francislê N. de O Valor Pedagógico da Curiosidade Científica dos Estudantes. In. Química Nova na Escola. São Paulo, Vol. 40, N° 4, p. 241-248, NOVEMBRO 2018.

A FORMAÇÃO DO SUJEITO INTEGRAL: PERSPECTIVAS CURRICULARES ENTRE PAIDÉIA E BNCC

CAVALCANTE, Germano Alves

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil

E-mail: germanoalves@hotmail.com

SOUZA, Maria Jéssica Freitas Brito de

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: jessica.iasd2241@gmail.com

INTRODUÇÃO

Nosso trabalho se deterá a analisar as concepções de formação de um sujeito integral entre o pensamento Grego antigo da Paidéia e a BNCC como proposta às escolas públicas e privadas do Brasil. A questão que se levanta é, se a BNCC apresenta uma nova estrutura de educação voltada para formação integral, que formação de sujeito integral estamos a lidar?

O objetivo aqui não será responder a essa questão, mas a partir de um levantamento de comparação entre a concepção de sujeito pelas raízes gregas de onde se concebeu esta ideia de sujeito integral e a concepção assimilada e apresentada no plano idealístico de educação da atualidade, poderemos talvez chegar a um caminho de resposta para a mesma.

Diante disso, o objetivo se refere diretamente a analisar alguns pontos em comum e contrapontos entre estas duas formas de conceber a educação, estritamente a educação integral de um sujeito. Essa indagação que nos leva a refletir partiu de uma provocação, que sujeito é pensado? E para que é pensado? E aqui já se fazem presentes os ideais da educação.

A metodologia aqui adotada é um estudo bibliográfico de cunho qualitativo em

que apresentamos alguns autores que discorrem sobre o tema. Firma-se sobre autores como Aranha (2012), Cury (2018), Jaeger (2003) e BNCC (2017) e, ainda quanto a última citada uma pesquisa de campo é realizada com gestores e professores que lidam com educação escolar e relatam sobre a proposta. Dos autores utilizados, expõem reflexões em seus livros e artigos sobre a questão da formação do sujeito integral, algo que nos servirá de base para identificar, pois, à perspectiva curricular presente.

Estes autores trazem uma apresentação do que configura esta educação do sujeito integral e questões pertinentes a isso. Aranha (2012) e Jaeger (2003) apresentam esta ideia concebida nas suas origens, nos ideais da Paidéia Grega, assim irão mostrar como esse modelo de educação grega se constituía, legitimava-se e suas intenções; por isso já prescrevera um ideal curricular.

Já Cury (2018) e a própria BNCC (2017) estudada trazem questões de relevância à compreensão desse sujeito integral para a formação propriamente prevista na Base Comum. Diante disso, há nela uma forma de compreensão de sujeito integral e de formação integral para esse, peculiar às necessidades recorrentes.

Quando falamos em currículo e formação do sujeito na educação, é impossível não falarmos ou associarmos a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), há ainda muitas divergências e dúvidas sobre a BNCC no meio acadêmico, apesar de ser um documento que está em vigência desde 2017, o Ministério da Educação (MEC), fixou um prazo de dois anos, após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse prazo foi estabelecido para que os estados e municípios possam programar os próprios currículos, ou seja agora no fim de 2019, as escolas devem estar preparadas para implementar a grade curricular com a nova BNCC, os livros didáticos que serão entregues nas escolas em 2020 já estarão com a nova Base.

Toda educação e principalmente a escolar, particularmente é a que estamos a explorar, segue-se de princípios que nortearão seus ideais. Em outras palavras o que constitui esses princípios é o famoso currículo, nele é que está registrada toda uma intencionalidade. A educação escolar não se move sem um currículo, e é por ela que se objetiva uma sociedade por exemplo.

São os currículos que influenciarão diretamente na vida acadêmica do indivíduo, através das mudanças ocorridas na sociedade e a necessidade de formar o sujeito de forma integral, conseqüentemente essas mudanças na educação iriam ocorrer, a BNCC fala de uma educação democrática e com igualdade.

Vale ressaltar ainda que a BNCC não substitui os currículos, pois a mesma não é um currículo, mas a partir de 2020 todos os currículos devem obrigatoriamente se adequar à Base Nacional Comum Curricular, levando em consideração as habilidades e competências explicitadas na BNCC. Outro aspecto importante é que, quando falamos da formação do sujeito integral pela BNCC, não estamos falando da educação em escolas de tempo integral que ampliam a carga horária do estudante, mas sim uma educação integral, a formação do sujeito de forma mais integrada, com oportunidades em várias áreas de conhecimento e de forma igualitária.

Sabemos que a única forma de prevenir ou sanar um problema de cunho político e social é a partir da educação. Ela é que transforma, humaniza, forma e insere o sujeito; óbvio que não estamos falando de uma educação qualquer, mas a escolar e que por isso assume um caráter bem mais compromissado que a simples educação em sua abrangência formal e informal. Como a afirmação, “Segue a concepção de Paulo Freire que “[...] a educação por si só não transforma a sociedade, tampouco a sociedade pode modificar-se sem ela.” (FREIRE apud CURY, 2018, p. 7)

METODOLOGIA

Inicialmente a parte que se refere a Paidéia, trata-se de um estudo bibliográfico que significa segundo Boccato (2012) um estudo por embasamento teórico para fundamentar hipóteses ou mesmo teorias através de obras e autores que discutiram sobre a temática e dispuseram em suas obras de livros, artigos e dispostos na internet e para tratar da BNCC foi adotada uma pesquisa de campo. Nessa pesquisa de campo é realizada uma entrevista a gestores e professores de uma instituição escolar cujos nomes recebem caráter fictício para salvaguardar a privacidade.

O acervo bibliográfico que nos permitiu desenvolver essa presente descrição foi a partir de obras de artigos disponíveis na internet a serem baixados e impressos, livros adquiridos na biblioteca e a própria BNCC disposta através da internet. Nossa maior dificuldade foi em tentar delimitar o máximo possível para tratar de algo tão vasto de compreensão, como é o caso da própria BNCC.

PAIDÉIA E O IDEAL DE FORMAÇÃO

O termo Paidéia se originou da própria arte de condução das crianças. “De início significava apenas educação dos meninos (*pais, paidós*, ‘criança’). Com o tempo, adquiriu nuances que a tornaram intraduzível.” (ARANHA, 2006, p. 62) e “[...] a palavra *paidagogos* nomeava inicialmente o escravo que conduzia a criança, com o tempo, o sentido do conceito ampliou-se para designar toda teoria sobre a educação.” (ARANHA, 2006, p. 68)

É certo que não existe outra forma de moldar ou mudar um ou mais indivíduos senão pela educação. Seja formal ou informal, o fato é que sempre esteve presente em nosso processo de construção humana e essa depende dela. Nela se configuram os ideais, as perspectivas, a intencionalidade, a utilidade, os princípios e objetivos que a nortearão para o fazer humano; individual ou coletivo.

A educação pode ser pensada como sendo o espírito de uma sociedade, dotada ela de intencionalidade para o serviço a mesma. Afirma Maria Lúcia a respeito da educação pensada como formação integral ao sujeito, “A ênfase dada à formação integral [foi o que] deu origem a um conceito [...], *paidéia*, palavra que teria sido cunhada por volta do século V aC., mas que exprimia um ideal de *formação* constante no mundo grego.” (ARANHA, 2006, p. 62)

A educação de uma sociedade é o fundamento de sua consciência. Assim, “Toda educação é [...] o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado.” (JAERGER, 2003, p. 4)

Entendido a educação em toda essa conjuntura, fica-nos acessível compreender o ideal paidético de educação do homem grego. A educação é toda essa configuração em torno do que sujeito (s) é(são), o que será(am), o que faz(em) e o que fará(am); é o objeto de formação e transformação em uma sociedade e nela contém os objetivos a serviço da mesma.

Sabemos que a fase mitológica no mundo Grego sofre muitas mudanças ao ser superado pela investigação filosófica. Nessas mudanças estava a própria educação, que até então baseada no exercício profissional hereditário e em uns ensinamentos divinos onde todas as justificações, razões para explicar o universo e o próprio ideal de sujeitos estavam fixos naqueles expoentes divinos das literaturas mitológicas.

Diante dessas mudanças o sujeito passa a ser também alguém ativo e não mero ouvinte. Entendido como sujeito, sujeito para a polis, sujeito para o exercício; um sujeito político e social, esta “[...] deixa de ser o depósito do saber da comunidade, para se tornar aquele que elabora a cultura da cidade.” (ARANHA, 2003, p. 67)

O que Maria Lúcia de Arruda Aranha está querendo dizer é que ao ser pensado um ideal de educação, não mais baseado nas alegações mitológicas fiduciais, pensar-se-á em um ser capaz de elaborar seu pensar e agir dentro da polis. Este sujeito passa a ser central quanto ao “[...] uso da razão autônoma, da inteligência crítica e pela atuação da personalidade livre, capaz de estabelecer uma lei humana e não mais divina.” (ARANHA, 2003, p.67). O homem para a polis. É assim que se caracteriza o ideal de formação, um sujeito para a cidade, para o exercício pleno nela. A educação grega está tão para isso quanto o homem grego para a polis. “Esta educação ética e política é um traço fundamental da essência da *paidéia*.” (JAERGER, 2003, p. 351)

Contudo, este ideal aberto ao exercício pleno do indivíduo, na verdade não era tão aberto quanto a compreensão de cidadania. Já que se pensava o sujeito para o exercício na polis, pensara, pois, um sujeito cidadão; no entanto, “A cidadania existe apenas para os homens adultos, naturais de Atenas.” (MEIER, 2014, p. 95)

A participação como sujeitos respeitados e dignos de ser ouvidos com os direitos incumbidos operar, pensar e votar na polis cabia a um número pequeno. Como frizou Célio Meier, eram excluídos escravos, estrangeiros, crianças e mulheres; “[...] nem todos os habitantes eram igualmente cidadãos.” (ARANHA, 2013, p. 239)

Mesmo assim, preocupavam-se os gregos com a humanização do sujeito almejado. “O princípio espiritual dos Gregos não é o individualismo, mas o ‘humanismo’”. (JAERGER, 2003, p. 14) Trabalhar o sujeito para a sua vida entre os demais; ou seja, não basta só exercer sua cidadania na polis, precisa ainda saber viver nela, isto é, com os demais, exercendo-a.

A cultura grega influenciou diversos povos e períodos da história. Como é o caso também no período helenístico, “No período helenístico, a antiga *paidéia* torna-se *enciclopédia*, que significa literalmente ‘educação geral’ e consiste na ampla gama de conhecimentos exigidos para a formação da pessoa culta.” (ARANHA, 2006, p. 67)

Para termos uma ideia concreta da concepção paidéutica aplicada na educação, o próprio programa se distribuía da seguinte forma,

O conteúdo abrangente do programa tornou-se cada vez mais caracterizado pelas chamadas *sete artes liberais*: as três disciplinas humanísticas (gramática, retórica e dialética) e as quatro científicas (aritmética, música, geometria e astronomia). (ARANHA, 2006, p. 67)

Estamos diante da estrutura curricular das disciplinas da Paidéia e essa tinha intencionalidade humanística. Certo que os responsáveis por aplicarem na prática de ensino o conceito de Paidéia e a divisão das disciplinas foram os Sofistas, assim mostra Werner Jaeger (2003). Mas a princípio preza por algumas considerações, a primeira é a socrática.

Deve-se acrescentar que até então o termo conceituado como formação do sujeito integral, a Paidéia, foi tomado por contínua formação. Os gregos “[...] ampliaram a noção de *paidéia*: de simples educação de criança à contínua formação do adulto capaz então de repensar por si mesmo a cultura do seu tempo.” (ARANHA, 2006, p. 69)

A BNCC E A FORMAÇÃO DO SUJEITO DE FORMA INTEGRAL

“Se a educação por si só não transforma a sociedade, tampouco a sociedade pode modificar-se sem ela.” (FREIRE, 2000, p. 67), com essa citação de Paulo freire quer refletir a importância da educação na sociedade, quais as verdadeiras mudanças podem ocorrer em um país que valoriza a educação como um todo, a nova BNCC nos traz a possibilidade da formação do sujeito de forma integral, mas o que seria isso?

A princípio devemos saber que a BNCC está composta por dez competências, e são essas competências que orientarão quais são as aprendizagens imprescindíveis que todos os alunos devem adquirir ao longo da sua formação na educação básica.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2017, p. 10)

Ao estabelecer isso a BNCC, tem em vista ampliar o desenvolvimento do estudante, e sua formação de maneira integral, levando em consideração a formação humana em diversos fatores, para levar a uma construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, neste caso a BNCC não visa apenas a formação do sujeito na educação, mas, a sua formação como um cidadão e também a suas aptidões para o mercado de trabalho. E essas mudanças tinham que ocorrer por meio da educação, pois tem-se a impressão que a educação nunca avança no Brasil, sempre tem a mesma forma de agir, tudo muda menos a formação do sujeito no âmbito escolar. E a BNCC nos traz essa mudança no âmbito escolar, muda-se a forma e o processo que estamos habituados a ensinar.

Nas últimas três décadas, o Brasil tem experimentado um acelerado processo de mudança, tanto no que diz respeito às formas pelas quais a política se apresenta, quanto também pelo maior engajamento e expressividade das lutas sociais em defesa da democracia, da ética na política, e na defesa da escola e da educação como bem mais significativo da sociedade, capaz de conduzir a emancipação dos sujeitos sociais.” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 7)

Em suma, a educação do sujeito de forma integral, é o ponto principal da BNCC, ou seja, é formar o sujeito em diversas áreas de conhecimento possibilitando-os o desenvolvimento e dando-os oportunidade, isso envolve a aprendizagem intelectual, social, física, ética moral, afetiva e simbólica (BNCC). Trabalhar todas as perspectivas desse indivíduo, para levar a um desenvolvimento total consolidando as competências, ou seja para ser uma educação integral tem que abordar todas essas dimensões.

oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos. (MEC, 2015).

Todas essas questões vai trazer melhoria para a área da educação, a formação do sujeito de forma integral vai trazer melhorias econômica e sócias para o Brasil, sem falar

do avanço individual de cada um possibilitando igualdade de ensino e aprendizagem, cabe a cada um de nós realizar com maestria o que está proposto nesse documento, e cumprir com responsabilidade os aspectos e competências propostas para um novo currículo da educação brasileira.

A BNCC PELO OLHAR DO DOCENTE

Sabendo que a partir de 2020 todas as escolas dos estados e municípios, sejam elas privadas ou públicas devem se adequar as normas da BNCC, de forma obrigatória para a construção de seus currículos e projetos pedagógicos, diferente dos parâmetros curriculares nacionais (PCN), que não eram obrigatório. Em tese isso se deve ao fato de querer levar a mesma aprendizagem a todos, os alunos devem obter o mesmo conhecimento em qualquer escola, naturalmente o aluno pode obter mais conhecimento, mas nunca menos que o mínimo estabelecido pela BNCC. A Base Nacional Comum Curricular vai trazer o suporte de tudo que vai ser ensinado, orientações no que ensinar em cada ano, em cada disciplina, e a forma de organizar o currículo de forma detalhada e separado.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). {...} visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)². Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, {...} (BNCC, 2017, p. 9-10)

Quando falamos em mudança na educação, seja ela em qualquer área, pensamos logo como essas mudanças vai impactar a vida dos alunos, mas precisamos também pensar quais impactos essas mudanças vai trazer na vida do docente, principalmente

quando tratamos de currículo, por isso esse trabalho buscou ouvir alguns profissionais da área da educação.

Realizamos uma pesquisa em uma escola de ensino infantil e fundamental, onde fizemos uma entrevista com a gestora da escola e três professoras, as perguntas foram referentes a BNCC, e qual a visão das docentes sobre ela, e qual seu ponto de vista sobre como a BNCC vai interferir na educação do sujeito, Segue então algumas entrevistas feitas com docentes que estão efetivamente em sala de aula, professores e gestores.

Gestora da escola: Foram feitos vários encontros pra tratar desse assunto, os professores foram divididos por área de conhecimento para um estudo mais aprofundado de cada grande curricular, Bem como a importância dessas mudanças. Os livros didáticos recebidos já vêm com a nova Base Nacional Comum Curricular, Em 2020 serão livros novos também para o fundamental 2,

A secretária de educação também disponibilizou espaços em suas formações continuadas para cada professor fazer seus planos de curso com base na BNCC e com as orientações necessárias. No nosso PPP só foi modificado a parte curricular, tendo em vista que nosso PPP passou por atualização em 2018, E feita de forma compartilhada discutindo os pontos e redigindo de acordo com as decisões do grupo o qual é formado por professores funcionários representante de alunos e pais.

Professora Júlia: A BNCC por que assim a BNCC se você parar pra pensar ela é uma proposta de contextualização, que á mais de 50 anos que existe o que mudou é a nomenclatura. Então assim quando eu dava aula na escola pública se falava muito de um ensino nesse formato porém não existia prática. Se a BNCC sair do papel e realmente for executado, sim ele trará benefícios para Educação, Pois o que nós vemos no ensino tradicional e no dias atuais é o acúmulo de conteúdo e informações que as pessoas não sabem o que fazer com elas, se tem o conteúdo mas quando, mas se tem um problema as pessoas não sabem resolver, é como a infração por exemplo as pessoas reclamam muito dos preços altos mas não sabem solucionar, então com o desenvolvimento de habilidades e competências terá o problema, o conteúdo e a resoluções de problemas, Conforme o contexto do indivíduo é mais do que decorar ou ler a palavra bola é desenvolver estratégias de pensamento crítico.

Professora Fernanda: A BNCC vai mudar muitas coisas, e nós professores temos que estar preparados para essa mudança, que aparentemente vai ser boa, esperamos que saia do papel, e que tenha realmente uma equidade na educação e não somente uma igualdade. O novo sempre nos traz medo, porém nos adequamos as mudanças.

Professora Silvia: Eu fiquei bastante relutante em relação a nova BNCC, ao decorrer de ano, (2019) estudei o documento vamos nos adaptar e esperar para ver como vai ser na prática, não creio que vá mudar muita coisa no âmbito da sala de aula.

Professora Júlia: Pelo que eu sei mudou bastante coisa, principalmente no infantil, por exemplo as creches elas não tinham um currículo, e parece que cada escola tinha uma autonomia de ter o seu próprio currículo, em uma escola determinava que uma criança podia aprender mais e na outra escola podia aprender menos, então a BNCC veio pra colocar no mesmo nível tanto faz se a escola é pública ou particular, a criança tem o mesmo direito de aprender.

Professora Fernanda: Essa pergunta ela é bem relativa, porque assim na teoria alguns pontos mudaria bastante mas na prática sabemos que é bem diferente. Mas isso varia de escola para escola, no caso da que eu atuo, nós já algum tempo já trabalhamos em cima disso, como por exemplo o próprio olhar para criança observando que cada uma tem uma cultura e contexto são ímpar, diferente e cada turma produz por exemplo seu plano de aula em cima disso. Ou seja se hoje eu sou professora do pré 2 e ano que vem eu serei novamente, mesmo eu já tendo os planos desse ano todos arquivados eu não poderei usá-lo porque a turma é diferente e são crianças com realidades diferentes. A escola por exemplo está atualizando o PPP colocando alguns pontos, que não tinham e que agora precisam ter até o final do ano. Essa é a segunda vez que o nosso PPP passa por mudanças.

Professora Silvia: A educação passou a receber um novo olhar o aluno passou a ser o maior protagonista no seu processo de aprendizagem, uma maior inserção de tecnologias nas salas de aulas e novas metodologias de avaliação.

Professor Vitor: Eu não estou inteirado com essa BNCC, pouco ouvi falar, realmente não sei.

Vê-se que de certa forma há uma esperança de melhoria com a nova BNCC, os educadores esperam que essas mudanças possam corroborar para o conhecimento dos indivíduos, como a professora Silvia citou “a educação passou a receber um novo olhar” uma nova perspectiva. É fato que vivemos hoje em outra realidade comparado a 15 anos atrás, a tecnologia está em constante transformação e assim também os indivíduos estão em constante metamorfose, e isso espelha de forma genuína e de forma demasiada

no âmbito escolar. De acordo com a pesquisadora Linda Darling-Hammond (1951) em formação de professores “O mundo está mudando: existe tecnologia e muita criação de conhecimento. O trabalho e o cotidiano são outros, se comparados com a realidade de poucos anos atrás. Por isso, há diversos países que repensam seus padrões e currículos.”

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A concepção de formação de sujeito integral na Paidéia, compreende já um sujeito útil e inclinado ao Estado e ao coletivo. Entretanto, a compreensão de sujeito participativo enquanto cidadão é o que deixa a desejar diante de uma compreensão mais ampla no que venha contemplar o humano. Pensava-se sujeito digno de ser ouvido, de se expressar criticamente e de valores intrínsecos a vida social apenas aos que fossem adultos e oriundos de Atenas.

A perspectiva da Paidéia, apesar de muito valor e de salutar importância a formação do sujeito, acaba não contemplando um sujeito integral no sentido de integralizar. Afinal, integral né uma palavra que pressupunha totalidade e algo que vem para integrar ou tenha essa característica íntima no seu próprio termo; e isso não é tão correspondido nem assegurado quando se parte da perspectiva grega.

A Paidéia refletindo a BNCC, haja visto a segunda ser atual, toma-a pelo aspecto transdimensional. A BNCC surge como necessidade, evidentemente que a Paidéia também, contudo; enquanto a Paidéia traz a concepção de cidadania, de democracia, o sujeito integral é muito mais que isso. Formação integral e de sujeito integral, além de ser preocupação por um sujeito capaz de valores humanizados e humanizadores para o coletivo, é também alguém que integra, inclui; eis o sujeito integral da BNCC, sujeito que integra e inclui para a vida, para o fazer, para o viver; democracia.

Evidentemente há um longo caminho a percorrer, para que as concepções e regras da BNCC possam ser colocadas em prática, em conversas com os professores é notório a preocupação com o novo, o que vem e como será a adaptação. Alguns estão se preparando e esperamos que essas mudanças possam ampliar o cenário da Educação do país, esperam ansiosamente que isso traga de forma legítima a formação do sujeito de maneira integral, já outros continuam sem muitas perspectivas quanto ao assunto, há outros que não se interessam pelo temática, o que me traz uma preocupação, e uma indagação

até que ponto a resistência de alguns docente para o novo, para o reaprender pode prejudicar a formação de indivíduos?

As primeiras conclusões que podemos ter é que a BNCC trará o benéfico da aprendizagem

de, tudo a todos os alunos de diferentes intuições sejam elas particulares ou públicas, e isso já responde, minha pergunta feita anteriormente, o docente que não se adaptar ou procurar entender e se adequar a esses novos parâmetros, trará prejuízos aos seus educandos, prejudicando seus saberes e sua formação de um sujeito como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é a única forma de mudar o mundo e as pessoas que vivem nele. Quando se fala em transformação parece soar como algo utópico, mas sim, é possível; acontecer na prática quando nossas propostas curriculares estão direcionadas às necessidades emergentes e vigentes. Dentre muitas das pontuações que a BNCC levanta, a mais acentuada delas é para um sujeito às precisões de uma democracia que só é possível se o Sujeito integral vai mais além que um sujeito que simplesmente corresponda as expectativas do coletivo.

A igualdade no currículo trará benefícios para todos os educandos, ter uma base onde componentes curriculares possam estar acessíveis a todos é de suma importância. Vai muito mais além dos saberes cognitivos, estamos falando da formação geral do ser, a formação social, econômica, cultural e afetiva do indivíduo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. Atenas no período clássico *In Filosofando: Introdução à Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Paidéia: A formação do homem grego *In História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

JAERGER, Werner Wilhelm. **PAIDÉIA: A Formação do Homem Grego.** Trad. Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PIZZANI, Luciana et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012.

A IMPORTÂNCIA DA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES PARA AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

GOLÇALVES, Geferson de Assis

UniCesumar, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: lordgeff@gmail.com

INTRODUÇÃO

A brincadeira é uma das maneiras eficazes para desenvolver a linguagem verbal, dando oportunidade à criança para o aprendizado de novas palavras. As crianças são de fato ativas em modo geral, gostam de explorar o mundo que as cercam e usam as brincadeiras para fazer isso.

Dessa forma, o objeto de estudo deste trabalho é a organização dos espaços escolares para as brincadeiras na Educação Infantil, a questão principal para a realização do estudo foi: qual a necessidade da organização de espaços escolares para um melhor aproveitamento das brincadeiras. Para dá sustentação, estabeleci apenas um objetivo que foi o de compreender como os espaços escolares são organizados para as brincadeiras.

Depois de estabelecido o objeto de estudo foi necessário um cuidado teórico-metodológico com a temática explorada. O método que utilizei neste trabalho mostrou o quão grande é sua relevância para o meio social e acadêmico, cabendo aqui ressaltar que tal estudo não se limite as prateleiras de uma biblioteca ou a uma publicação em periódicos, faz-se necessário o compartilhamento dos dados e o aprofundamento para uma pesquisa de campo.

Para Xavier (2014, p. 76) “[...] toda pesquisa precisa de dados para analisar e eles só são coletados com instrumentos adequados para isso.” De tal forma, toda e qualquer pesquisa requer métodos bem estruturados que se interliguem, podendo assim obter dados aos quais darão todo suporte necessário para a aquisição dos resultados esperados e/ou almejados pelo pesquisador.

O procedimento utilizado foi a pesquisa bibliográfica, pois a mesma é o passo inicial na construção da investigação. Segundo Fonseca,

caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa, ou seja, é fundamental para a pesquisa estar inserido no âmbito onde a mesma deverá acontecer, não devendo se prender apenas a documentos. (FONSECA, 2002, p. 32).

Na idade média, não havia diferença entre adultos e crianças, ambos eram concebidos de maneira igual. De acordo com Ariès (1981), as crianças eram tidas como adultos em miniatura, não se tinha o sentimento de família, não havia laços afetivos entre eles, o único propósito era manter os bens e assim poderem sobreviver juntos. Dessa forma elas não tinham tempo de ser criança, por que concebiam que a infância era apenas uma fase da vida e logo iria passar, para tanto era fundamental aprender a viver entre pessoas mais velhas para a aquisição de conhecimento pela experiência, podendo assim participar dos grupos sociais e acontecimentos da época.

A mudança que tem ocorrido no âmbito da Educação Infantil vem se mostrando a partir da alteração do olhar sobre a criança, desde a Constituição de 1988, onde a criança começa a ter direito a educação pública. A Constituição estabelece que a criança passe a ser percebida na sociedade como sujeito de direitos e de tal forma, ela será aceita como cidadã em desenvolvimento, necessitando então, de uma atenção única.

Com a compreensão do direito a educação e a legalização de que toda e qualquer criança, de 0 a 5 anos precisa de uma formação integral, nos contextos físicos, psicológico, cognitivo e social, que perpassa os limites da educação familiar, dando assim um novo rumo para uma nova perspectiva educacional.

Dessa maneira pode-se destacar a importância da utilização de brincadeiras, onde cada vez mais estão sendo inseridas no âmbito escolar e por sua vez são consideradas como estratégias necessárias na Educação Infantil. Para tanto percebe-se que as brincadeiras estão sendo utilizadas como objetos de estudo, pois elas mostram a possibilidade de desenvolvimento mais proveitoso para as crianças e necessitam estar bem inseridas no currículo escolar.

Alguns autores, entre eles Kishimoto (1998, 1996), Piaget (1978), Junqueira Filho (2005), Wadsworth (1997), demonstram que a brincadeira se organiza em instrumentos favoráveis no processo de aprendizagem. Através das chamadas 'atividades lúdicas', as crianças podem demonstrar suas potencialidades, além de vivenciar uma demanda variada de atividades e ações.

Um dos pontos de investigação de Jean Piaget (1978) foi a “formação do símbolo na criança”, o resultado disso comprovou que o estágio mental do sujeito é alterado através do processo de acomodação e assimilação, possibilitando aprendizagem. Nesse processo, as brincadeiras, conforme a literatura acessível fica estabelecido como um instrumento capaz de desenvolver a imaginação, a sociabilidade e a competência de resolver problemas e o convívio da criança com o grupo e o mundo que ela está inserida.

Diante dos estudos feitos, é importante desenvolver um comportamento reflexivo podendo abranger os conhecimentos a respeito do auxílio na brincadeira de faz de conta, do jogo simbólico e da organização do ambiente, comprovando a relevância enquanto procedimentos favoráveis para que a criança possa buscar e apoderar-se de conhecimentos, através do processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, este artigo pretende expandir as discussões sobre a importância do brincar na Educação Infantil, dando ênfase ao panorama da criação de ambientes facilitadores da aprendizagem e interligando esses espaços as possibilidades de desenvolver habilidades que estejam relacionadas ao campo simbólico da criança.

A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES PARA AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme apontam os Referencias Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1998), é de extrema importância à organização de materiais, tempo e espaços na Educação Infantil. Para tanto, é necessário pensar que tipo de material será posto para cada faixa etária.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p. 22).

Ressalto aqui a importância de ambientes que possam incentivar o brincar, beneficiando o exercício da autonomia infantil conforme a criança aprende a tomar decisões e a fazer escolhas. Segundo Oliveira,

A brincadeira infantil beneficia-se de suportes externos para sua realização: rituais interativos, objetos e brinquedos, organizados ou não em cenários (casa de bonecas, hospital, etc.), que contém não só temas, mas também regras. Em virtude disso, o professor pode organizar áreas para desenvolvimento de atividades diversificadas que possibilitem às crianças estruturar certos jogos de papéis em atividades específicas. (OLIVEIRA, 2005, p. 231).

É preciso que a escola possua ambientes adaptados, que possam dar todo suporte necessário aos professores e crianças que farão uso. Faz-se necessário cessar com as classes de portas fechadas e carteiras enfileiradas, pois é importante que se trabalhe em ambientes mais agradáveis e seguros.

Sendo assim Veiga (1998, p. 24-25) afirma que:

A escola, de forma geral, dispõe de dois tipos básicos de estruturas: administrativas e pedagógicas. As primeiras asseguram, praticamente, a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. Fazem parte, ainda, das estruturas administrativas todos os elementos que têm uma forma material como, por exemplo, a arquitetura do edifício escolar e a maneira como ele se apresenta do ponto de vista de sua imagem: equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico.

Dessa forma, estruturar espaços escolares tem como propósito incentivar e despertar o interesse das crianças com o intuito de oportunizar a troca entre elas, sendo um ponto decisivo da proposta pedagógica lúdica. A organização desses ambientes propicia a criação de ocasiões onde às habilidades das crianças possam despertar integralmente, onde suas capacidades físicas e psíquicas sejam aprimoradas. As escolas têm a liberdade para organizar seus espaços da maneira que mais lhe for adequada e que possa contribuir para um bom desenvolvimento.

Os professores precisam escolher rigorosamente os materiais que irão ficar à disposição das crianças, para que elas possam ter um desenvolvimento aproveitável e compartilhar suas vivências com as demais crianças.

Escolhas mais diretas logo se tornam possíveis, tais como as que se referem aos objetos com os quais brincar ou aos companheiros com quem interagir. Mas essas escolhas, também, dependem muito da maneira como o adulto organiza a rotina e dispõe o ambiente. Nesse sentido, a organização do espaço é um procedimento recomendado para que as crianças disponham de várias alternativas de ação e de parceiros. Pode-se pensar, por exemplo, numa sala onde haja, num canto, instrumentos musicais, no outro, brinquedos de faz-de-conta e, num terceiro, blocos de encaixe, permitindo que as crianças possam circular livremente entre um e outro, exercitando seu poder de escolha, tanto em relação às atividades como em relação aos parceiros (BRASIL, 1998, p. 31).

Sendo assim os professores poderão construir espaços de aprendizagem que permitirão observar todo o desenvolvimento das crianças. Segundo o parecer do CNE/CEB n. 20/2009, o relator traz uma revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil onde é enfatizado a importância do professor na organização dos espaços na Educação infantil.

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita. A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das classes e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional (BRASIL, 2009, p. 14).

Através da organização dos espaços, é possível proporcionar às crianças a oportunidade de convívio com o meio e com os objetos colocados, possibilitando momentos de investigação, significação e aprendizagem.

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela. A praça, o supermercado, a feira, o circo, o zoológico, a biblioteca, a padaria etc. são mais do que locais para simples passeio, podendo enriquecer e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 1998, p. 5558).

Pensando em se trabalhar a partir da perspectiva da organização dos espaços escolares, é importante que fique claro quais os objetivos de aprendizagem, e de também a exploração dos aspectos e materiais propícios que se encaixe nas faixas etárias das crianças. O planejamento pedagógico deve privilegiar o uso dos espaços, pensando quanto tempo é necessário para um bom desenvolvimento das atividades propostas.

Por fim, cabe ressaltar que, para o cumprimento das práticas pedagógicas elencadas no trabalho com a organização dos espaços, não é relevante espaços grandes ou uma diversidade significativa nos materiais, o mais importante é a compreensão do espaço educativo enquanto metodologia no processo de aprendizagem das crianças.

Para tanto, sendo a sala de aula um espaço que possibilite diferentes organizações, independente das suas dimensões, e os materiais, mesmo que em número e diversidade reduzidos, possam ser utilizados de diversas maneiras, em diversos contextos.

AS BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DAS LINGUAGENS

A brincadeira está inserida em qualquer ambiente e é uma expressão cultural que está entrelaçada à vida do ser humano, é também uma atividade natural dos indivíduos, sendo, uma prática que acontece de maneira livre, e a criança demonstra felicidade pelo simples divertimento da brincadeira, através das experiências e trocas.

Dessa forma, pode-se observar que as brincadeiras e os jogos sempre transpassaram a vida das crianças e são instigados por gerações mais antigas com as quais a

criança convive. Segundo Kishimoto (1998, p. 15), o jogo tradicional infantil no Brasil, “É um elemento folclórico e, por isso assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade”.

Piaget (1978), Kishimoto (1998), entre outros pesquisadores, corroboram, em suas pesquisas, a relevância das brincadeiras e jogos para o desenvolvimento integral das crianças, valorizando suas potencialidades ao utiliza-los. Através deles, pode-se construir e modificar, gradualmente suas competências físicas, cognitivas, emocionais e motoras.

Oliveira (2005, p. 160, afirma que a:

brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo.

Para tanto, o fazer sobre o mundo se apresenta ao passo em que a criança analisa e vivencia o ambiente do brincar e consegue apropriar-se das informações que resulta de suas ações, as quais proporcionam a construção de conhecimentos através do convívio com seus pares. Entende-se que o desenvolvimento das linguagens é um processo que necessita de diversas áreas relacionadas à expressão/linguagem corporal, verbal, artística e musical.

Desde o jardim de infância, Friedrich Froebel admitia que a fase da infância era um dos momentos mais importantes no desenvolvimento da criança, e ela tinha um papel fundamental na sua própria aprendizagem, Froebel é apontado como o primeiro educador a incorporar os jogos na Educação Infantil, segundo ele, as brincadeiras e os jogos são os primeiros recursos que levam ao aprendizado e conceitos fundamentais para o desenvolvimento das habilidades da criança.

Segundo Piaget (1978), o brincar mostra-se como condição e expressão para o desenvolvimento infantil, pois ao mesmo tempo em que as crianças estão brincando podem assimilar, acomodar e interferir na realidade. Dessa forma, Piaget destaca três tipos de estruturas de jogos infantis: de exercício, simbólico e de regra.

O jogo de exercício é entendido pela criança na faixa etária de 0 a 1 ano e 6 me-

ses até a demonstração da linguagem, nessa fase, é fundamental ressaltar que a influência está relacionada ao bem-estar no momento em que efetua ações como agarrar, atirar, sugar, bater e chutar. O jogo simbólico, em ênfase neste trabalho, devido a discussão da temática, mostra-se na fase do surgimento da linguagem, aproximadamente com 2 anos até por volta dos 7 anos, é aí que a criança faz uso dos jogos para explorar as suas habilidades. A criança passa a catar as regras, o pensamento é egoísta, intuitivo e mágico, concede características pessoais ao objeto.

Wadsworth (1997, p. 66) diz que:

a segunda forma de representação na qual as crianças deste período se engajam é o jogo simbólico. É possível observar uma criança com um bloco de madeira, brincando como se ele fosse um carro e dando-lhe todos os atributos de um carro. Isto é um jogo simbólico, um jogo de faz de conta, uma espécie de atividade não encontrada no nível sensório-motor.

E por fim os jogos de regra, irão aparecer para as crianças entre os 6 e 7 anos em diante, tem uma conexão restrita com o meio social, no qual as normas são determinadas pelo grupo. Esses jogos têm ligações diretas com combinações sensório-motoras e com o intelectual.

Dessa forma, pode-se perceber que a brincadeira e o jogo possuem um papel sociocultural muito importante, uma vez que o brincar equipara-se as manifestações próprias das crianças e do meio ao qual estão inseridas, pois ao brincar, a criança precisa de motivos para essa prática. Observa-se que, através dos jogos, a criança compensa as tensões originárias de seu mundo cultural, construindo suas especificidades.

Independente de época, cultura e classe social, os jogos fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde realidade e faz de conta se confundem. O jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo (KISHIMOTO, 1998, p. 65).

Para além disso, no contexto educacional, entende-se que a linguagem é um procedimento fundamental para a construção do conhecimento. Estudos recentes afirmam a relevância da valorização do trabalho no desenvolvimento das linguagens, pois as mesmas são tidas como as capacidades humanas através das quais o sujeito comunica-se e pode se expressar no mundo por meio de variadas maneiras, sejam verbais ou não verbais. Dessa forma, vale salientar que a escola é o espaço propício para o desenvolvimento dessas linguagens que estão presentes no dia a dia.

As brincadeiras e jogos são ótimas práticas para simplificar a participação e a aproximação entre as crianças, pois terão todas as chances de assimilar aquilo que estão fazendo para comunicar-se através das diferentes linguagens.

cada linguagem, desenho, escrita, modelagem, jogo simbólico, culinária; os fenômenos da natureza, histórias infantis; os jogos de mesa ou de pátio individuais ou grupais, tem seu conjunto de regras e princípios de funcionamento próprios. E esta característica as faz diferentes umas das outras e perde olhares diferenciados para serem entendidas e apropriadas, seja pelas crianças, seja pelos adultos. Essa característica e suas consequências conceituam diferentes linguagens como objetos de conhecimento. (JUNQUEIRA FILHO, 2005, p. 33).

Junqueira Filho (2005), reafirma o que os RECNEI (1998, p. 48) já mostra onde é dito que as diferentes aprendizagens acontecem através da reorganização contínua do conhecimento, e este processo tem participação fundamental das crianças, onde as mesmas vivenciam experiências que lhes proporcionam conteúdos retratados de forma não facilitada e relacionados a práticas sociais reais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, concluo com a consciência de que ainda são necessários mais estudos e pesquisas que aprofundem os detalhes que ficaram em aberto.

Como foi mostrado nesse trabalho, a organização das brincadeiras nos espaços escolares é de extrema importância para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Busquei determinar através das ideias apresentadas, argumentos pedagógicos sobre o processo de aprendizagem das crianças da Educação Infantil.

Percebi que a criança é um sujeito ativo e capaz de relacionar-se com o meio e elaborar conhecimentos, enfatizo aqui que a contribuição do professor é fundamental, para que o mesmo coloque no centro de sua ação atividades que aprimorem a imaginação dessas crianças. Para tanto, destaca-se que o brincar, deve ganhar espaço, pois é a ferramenta ideal para a aprendizagem, no passo em que a criança é estimulada, podendo desenvolver níveis diferentes do seu processo de formação social e pessoal, ajudando-o a descobrir e enriquecer sua personalidade.

Lembrando que não depende apenas do professor para que exista uma boa organização nos espaços da escola, mas também a gestão e a coordenação pedagógica precisam estar atentos a essas necessidades, mesmo que a escola não disponha de um espaço físico adequado, pode-se haver uma boa organização para que a criança possa desenvolver suas atividades. Dessa forma, a organização dos espaços, na Educação Infantil, mostra-se como uma maneira de favorecer as práticas pedagógicas significativas, que possibilitem o professor e as crianças as trocas de experiências e papéis sociais diversos.

Sendo assim, é importante que o professor considere as possibilidades de uso dos materiais e, principalmente, projete suas ações tendo como referência a idade e o perfil das crianças, bem como, as práticas mais razoáveis à proposta e intenção pedagógica.

REFERENCIAS

ÀRIES, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. – Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. vol. 2. Brasília: 1998.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

JUNQUEIRA FILHO, G. de A. **Linguagens geradoras:** seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **Froebel e a concepção de jogo infantil.** In: Revista da Faculdade de Educação, São Paulo: ÁTICA, 1996.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. Coleção docência em formação. São Paulo: Cortez, 2005.

VEIGA, I. P. da. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção coletiva possível. Campinas: Papyrus, 1998.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** Tradução Esméria Rovai. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

XAVIER, A. C. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos:** [ciências humanas e sociais aplicadas: artigo, resumo, resenha, monografia, tese, dissertação, tcc, projeto, slide]. Recife: Editora Rêspel, 2014.

A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO MEDIANTE A DIVERSIDADE CULTURAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

OLIVEIRA, Jannaína Gonçalves de
Universidade Federal de Campina Grande, Cachoeira dos Índios, PB, Brasil.

E-mail: jannaina.15@gmail.com

ALVES, Ana Karine da Silva
Universidade Federal de Campina Grande, Aurora, CE, Brasil.

E-mail: ka501868@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, cuja temática está relacionada “A importância do currículo mediante a diversidade cultural no contexto da educação básica” foi organizado para promover a discussão de um tema bastante relevante que é pouco debatido nas instituições de ensino.

Pouco se discute a questão do currículo pedagógico e muitos não sabem qual o significado de currículo, muito menos para que serve, procuramos neste artigo trazer o conceito de currículo sobretudo para a educação básica em consonância com a diversidade, a fim de trazer reflexões sobre o tema proposto. Todas as escolas possuem um currículo, porém, algumas instituições não conseguem dar conta de ofertar um ensino eficaz a todos e com qualidade, por tanto, algumas críticas recaem sobre ele por várias questões.

É difícil definir o conceito de currículo, mas ele foi construído para orientar às ações pedagógicas para a prática docente e a organização escolar, são ocorrências relacionadas à aprendizagem escolar, com o intuito de aprimorar e organizar os conteúdos que serão passados, assim como a forma de o professor apresentá-lo aos alunos, organizar toda a estrutura das escolas, as ações nela desenvolvidas, assim como todo o corpo docente, funcionários, entre outros.

O currículo de uma instituição tem o papel fundamental de dar todas as orientações necessárias para um ensino de qualidade aos alunos e com práticas qualificadas, além de outras funções bastante importantes. Tudo o que é vivido na escola faz parte do currículo e hoje com o avanço da tecnologia se tornou mais vantajoso, pois através da internet tivemos grandes melhorias para o trabalho pedagógico o que faz com que os alunos tenham mais interesse e passem a tomar gosto pelos estudos, e com isto grandes melhorias no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos aconteceram por meio da junção do currículo com esta ferramenta essencial para a vida do educando, que é a internet.

A internet é um meio que propõe diversas maneiras de aprender de forma prazerosa se usada de forma correta, aumenta a motivação do aluno, além de contribuir de forma significativa para estimular a aprendizagem dos indivíduos, o que é muito importante, pois o descaso para com a educação e falta de interesse dos alunos acerca dos estudos está crescendo cada vez mais. Portanto, é de suma importância tratar da relevância que o currículo tem para o processo de ensino aprendizagem, assim como as práticas pedagógicas, metodologias, atividades, projetos e trabalhos que visem incentivar cada vez mais os alunos para que tenham prazer de estudar e se tornem futuros profissionais qualificados.

A diversidade é uma base sólida na construção social e cultural da sociedade funcionando como meio de equilíbrio para as diferenças à exemplo das pessoas com deficiência visto que não se trata apenas de inclusão e sim de um processo de reeducação pessoal profissional e do próprio ser humano para que só assim o olhar e as práticas possam ser reestruturados afim de transpor as dificuldades que limitam as potencialidades dos mesmos.

Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. (Gomes, 2007, p. 18)

É notório o quanto o processo de incluir a diversidade é falho principalmente no tocante à falta de capacitação profissional, problema que está se elevando cada vez mais. A falta de capacitação dos profissionais é imensa, são poucas as instituições que tem

profissionais capazes de lidar com as diferenças encontradas nas escolas, porém, o que é visto hoje é a falta de aptidão desses indivíduos que são contratados pelas instituições deixa a desejar. O papel do docente é muito mais difícil do que se imagina e cheio de percalços, pois o docente deve ter consciência e saber lidar com todas as dificuldades que surgirem, desde as questões de aprendizagem até o contexto no qual os indivíduos estão inseridos.

É função do professor saber pelo menos a metade do que se passa a vida daquele aluno para que assim possa identificar as dificuldades que existem e poder ajudá-lo e orientá-lo de acordo com suas necessidades e especificidades para que ele possa aprender de acordo com o seu meio, com seu histórico cultural, assim, o professor saberá lidar com aqueles alunos e dispor de diferentes metodologias para atrair a atenção deles para que o interesse em estudar aumente, mas sem haver obrigação da parte do professor, pois o aluno não deve ser forçado a estudar, mas que seja uma forma prazerosa e eficiente para que ele desenvolva sua aprendizagem, é necessário promover uma interação com os outros indivíduos, para que assim o educando forme seu caráter social, cultural e político de forma saudável.

Ao fazer tais questionamentos começamos a refletir se nas instituições escolares existe esse olhar para a diversidade, com a preocupação para necessidade dos indivíduos serem compreendidos e ouvidos na sua totalidade e de acordo com suas especificidades, é justamente nesse ponto que se encontra os nossos maiores desafios, o de transpor barreiras, ir de contra aos padrões e estereótipos estabelecidos, e é nesse ponto que o currículo é fundamental, pois deve ser elaborado a fim de contemplar a todos respeitando as necessidades e dificuldades de cada um.

Assim sendo, pensadores como Sperb (1979), Silva (1995) e Moreira; Candau (2006) encontram-se presentes no embasamento teórico desse texto, colaborando de maneira considerável para a construção desse trabalho. Dessa forma, temos como objetivo geral: Analisar o conceito e a relevância do currículo no processo educativo escolar apresentando algumas práticas a fim de possibilitar uma interação entre o currículo e a diversidade cultural. Assim, pergunta-se: nas instituições escolares existe esse olhar para a diversidade, com a preocupação para necessidade de os indivíduos serem compreendidos e ouvidos na sua totalidade e de acordo com suas especificidades?

METODOLOGIA

Este artigo foi desenvolvido na Universidade Federal de Campina Grande UFCG/CFP campus de Cajazeiras/PB com alunos do 5º período do curso de Pedagogia, noturno, da Unidade Acadêmica de Educação na disciplina de Currículo e Escola com carga horária de 60h/a no período de 2019.2 como requisito avaliativo. Se trata de uma pesquisa de caráter bibliográfico de cunho qualitativo.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Iniciamos o trabalho levando em consideração alguns textos que foram discutidos em sala de aula, em aulas expositivas e pesquisas coletivas a fim de promover uma discussão acerca do currículo escolar e a diversidade cultural elencando o conceito do currículo e como ele se dá na escola contemplando as diferenças existentes no contexto da educação básica.

Para obtermos respostas para as problematizações elencadas nesse trabalho utilizamos uma pesquisa bibliográfica utilizando como aporte teórico livros e artigos, em vista de formar e produzir conhecimento para enfatizar nossa temática, como: Silva (1995); Problemas gerais de currículo de Dalilla C Sperb (1979); Indagações sobre currículo de Nilma Lino Gomes (2007) e Escola fundamental currículo e ensino de Veiga e Cardoso (1995). Onde todos abordam conhecimentos sobre a diversidade cultural e o currículo abrangendo a educação básica.

Foi possível aprender a importância do currículo e como ele funciona através da diversidade cultural nas escolas de educação básica e uma visão aprofundada acerca de sua importância e as mudanças que ele passa de acordo com as diferenças de cada escola e região.

Dessa forma, efetivamos esse texto desenvolvendo continuamente aprendizados, com pensadores clássicos, modernos e contemporâneos, mas acima de tudo com os mecanismos das leituras de livros que tratam do tema em questão, uma vez que adquirimos aprendizagens para nosso processo educacional como futuros professores, tudo isto nos proporcionou um aperfeiçoamento do processo educacional.

DISCUSSÃO SOBRE CURRÍCULO

De acordo com a história da sociedade, a questão da educação é vista com uma grande preocupação acerca das novas gerações. As famílias sempre tiveram a preocupação de ensinar para os filhos os afazeres de casa. Aos meninos o pai tinha a tarefa de lhes ensinar sobre o seu trabalho que era a roça, pesca, caça, entre outras atividades que não necessitavam de tanto esforço físico. Para as meninas ficavam os afazeres domésticos que as mães ensinavam, como cozinhar, lavar, costurar, entre outros trabalhos. Não havia uma sistematização de uma educação, já que, as próprias famílias tinham o papel de fazer a educação das crianças ao ensiná-las os valores culturais, crenças e virtudes.

Para que a educação seja eficaz e qualificada, é necessário levar em consideração toda a bagagem que o aluno carrega consigo, todos os seus saberes prévios. O professor deverá trabalhar a partir de todas as especificidades e necessidades dos alunos, pois cada um traz uma história de vida diferente e essas histórias irão refletir na vida educacional dos alunos e muitas vezes atrapalhá-lo nas questões de socialização, interação, entre outros.

Currículos federais ou estaduais, uniformes para toda uma população, são impossíveis, porquanto até mesmo na sala de aula existem subgrupos culturais. Diferenças culturais fazem parte de diferenças individuais. O que é sagrado para algumas crianças, pode ser indiferente para outras. Valores e motivos são aprendidos na cultura em que o indivíduo se desenvolve. (SPERB, 1979, p. 13).

O currículo deve se adequar aos alunos e não o contrário, então saber trabalhar acerca dessas diferenças é fundamental porque são várias as diferenças encontradas

no âmbito educacional, são valores, crenças, ideologias diferentes e cabe à escola manter e aceitar essas diferentes subculturas e não arruinar tudo aquilo que o aluno já traz desde pequeno, que são os saberes adquiridos na família e na sua comunidade.

Cabe à escola, mostrar aos alunos o quão importante é sua família e seu lar, lhes dar o direito de opinar, intervir e questionar, respeitá-los de todas as formas, ouvir e dar importância para as suas diferentes ideias, pois, sabendo que a escola é um local onde há essa mistura de culturas e saberes, é papel dela proporcionar aos estudantes uma compreensão acerca dessas questões e conhecimento dessas diversas culturas e jamais substituir um saber por outro.

Assim, os alunos poderão aprender coisas novas e desenvolver sua autonomia além de aprender com todas as experiências que lhe são concedidas e compreender a diversidade existente para saber lidar com seus colegas de forma saudável e que não sejam obrigados a esquecerem todas as suas vivências aprendidas em casa, mas aprender as diferenças e fazer com que a criança se orgulhe de tudo isto e se sinta a vontade no ambiente escolar, com isto, seu processo de ensino aprendizagem se dará de forma mais eficaz e prazerosa.

É importante pensar o currículo para além do que ele realmente é e mostra, deve haver várias discussões acerca do currículo e de como planejar um currículo que possa dar oportunidade para o aluno conhecer e ter uma compreensão acerca da sociedade em que ele está inserido. Então a elaboração de um currículo rico em conteúdo e multicultural, deve ser considerado como uma ferramenta para a universalização na educação básica.

O currículo e o ensino são instrumentos da prática pedagógica e, no interior da escola que visa preponderantemente à reprodução e à conservação, fundamentam-se na lógica do controle técnico visando à racionalidade, à eficácia e, conseqüentemente, à produtividade. (VEIGA; CARDOSO, 1995, p. 79).

Vale salientar que para a construção de um bom currículo que promova produções, é necessário um olhar e uma percepção plural para as diferenças, além de refletir sobre a proposta curricular e repensar os conhecimentos que serão incluídos de maneira que o aluno possa aprender por meio de um currículo que esteja voltado para sua realidade reconhecendo suas vivências promovendo um ambiente propício para a aprendizagem.

O CURRÍCULO NO CONTEXTO ESCOLAR

As variáveis que existem para a definição de um currículo escolar são as mais diversas por isso é necessário muita atenção para selecioná-los pois alguns defendem a ideia que deve ser transmitido o conjunto de saberes adquiridos ao longo da história da sociedade levando em consideração as experiências culturais de cada um e outros defendem apenas a proposta pedagógica escolar ou seja o conteúdo propriamente dito aquilo que cai nas provas, porém o currículo escolar não trata-se de uma mera definição teórica o currículo escolar vai muito além deve ser considerado como ponto principal do trabalho pedagógico realizado diariamente nas instituições de ensino.

Para que seja de aquisição de conhecimento no ambiente escolar, o currículo deve ser o referencial, e na construção do caminho do saber, é importante que aconteça um diálogo entre conteúdos e as formas de trabalho. Ou seja, deve haver uma interdisciplinaridade que é relacionar os diversos saberes e trabalhar as disciplinas de forma integrada. E também trabalhar acerca da transdisciplinaridade que é entender os saberes de forma plural, pois os conteúdos e as matérias devem estar todos ligados para que o ensino se torne mais eficaz. Porém, muitas vezes isto não acontece. De acordo com Veiga e Cardoso (1995, p. 80):

Tudo isso faz-nos afirmar que o currículo e o ensino contribuem para o processo de barateamento do nível de escolarização, por meio da redução horizontal e vertical do conteúdo das diferentes disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática, enquanto História, Geografia, Ciências, Educação Física e Arte - Educação ficam praticamente relegadas a segundo plano, quando não abandonadas. Com relação à articulação vertical, a seleção de conteúdos básicos restringe-se às informações ministradas em pequenas doses, fragmentadas, sem preocupações com o aprofundamento do saber escolar.

O currículo escolar é uma ferramenta flexível que pode e deve estar sempre em constante evolução a fim de incorporar as novidades e considerar as necessidades da diversidade em formação, visto que o currículo escolar garante como levar para a sala de aula a cultura local e os problemas da atualidade promovendo desafios encontrados no cotidiano.

Enfim, tendo em vista que o currículo escolar se efetiva na Instituição educacional além de ter opções para fazer escolhas partindo das referências nacionais ou de sistema de ensino próprio, é necessário que aconteça um diálogo entre a instituição, os professores e todo o núcleo que compõe a escola, reconhecendo que todos possuem crenças, valores vivências e posicionamentos próprios que devem ser levados em consideração nesse processo de construção do saber.

CURRÍCULO E DIVERSIDADE

A diversidade cultural deve ser reconhecida como forma de nos encaminhar rumo a construção político social e histórica onde as representações se constroem baseada em valores e nas identidades sociais individuais e coletivas no entanto a relação existente entre diversidade cultural e currículo são práticas que orientam o respeito às diferenças de cor raça Credo orientação sexual possibilitando a superação dos preconceitos e discriminações e viabilizando uma educação igualitária onde as instituições devem incluir nos seus currículos a diversidade cultural existente visando um efetiva integração de todos enquanto escola e sociedade.

Porém, em pleno século XXI era da tecnologia da informação é inaceitável a enorme discrepância entre os valores humanos onde a discriminação e a desigualdade se faz presente todos os dias na realidade de tantos que sofrem no seu mais profundo intelecto as consequências desses Atos no entanto se faz necessário a articulação dos educadores a fim de incorporarem no currículo conhecimentos que sejam propícios para a superação dos preconceitos buscando superar os problemas que giram em torno da escola e da diversidade cultural.

As narrativas contidas no currículo, explícita e implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são (SILVA, 1995, p. 195).

É necessário que os profissionais que trabalham na educação sejam capacitados e busquem evoluir, para que possam enxergar a diversidade cultural existente e trabalhar cada uma, buscando sempre destacar que cada cultura possui um valor único e inestimável, e cabe a escola e ao docente incentivar essa valorização da diversidade cultural que existe e que necessita de um currículo abrangente e que os valorize, de modo que possam ser considerados diante das grandes desigualdades existentes no âmbito escolar. Para que o trabalho pedagógico evolua com excelência é necessário que aconteça uma série de mudanças e reflexões que busquem a qualidade no ensino e o desenvolvimento do ser como um todo.

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constituem o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161).

Dá-se aí a importância de um currículo inovador que contemple as necessidades educativas dos alunos dando atenção à diversidade durante a aula afim de estimular a heterogeneidade, favorecendo a socialização do ensino e a interação mútua desenvolvendo ações pedagógicas para os alunos que necessitam de práticas educativas mais especializadas e de diferentes metodologias que busquem a construção de um currículo diverso considerando a pluralidade presente na educação básica, considerando que o educando deve ser visto como um ser completo e apto para desenvolver o seu processo de ensino aprendizagem de forma mais agradável e sucinta, tendo em vista que cada indivíduo tem suas necessidades e especificidades que devem ser respeitadas e trabalhadas pelo educador com muita eficácia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a elaboração do artigo, tivemos como objetivo principal: analisar o conceito e a relevância do currículo no processo educativo escolar a fim de possibilitar uma discussão entre o currículo e a diversidade cultural. Os autores citados ao longo do artigo nos apresentaram uma visão inovadora ao apontar a relevância de discutir a questão

do currículo e a diversidade cultural, assim como ele se dá no âmbito educacional das escolas de educação básica.

Esta compreensão coloca o currículo como peça fundamental para o processo de ensino aprendizagem dos indivíduos, além de dar um norte às instituições para que saibam como conduzir um ensino. São vistos diferentes tipos de currículo que se adaptam às realidades das escolas e dos alunos a fim de melhorar o ensino e dar oportunidade para os alunos que enfrentam dificuldades, como é o caso de alunos da zona rural que tem dificuldade em se locomover até a escola por conta de enchentes, entre outras questões, então o currículo que deve se adaptar ao aluno para atender a todas as suas especificidades e realidades.

A partir de estudos voltados para o currículo da escola básica e diversidade cultural existente, foi possível observarmos o quanto é importante saber das diversidades existentes para poder discuti-las. O desenvolvimento do presente artigo nos possibilitou uma análise detalhada de como o currículo carrega consigo uma grande importância, pois um currículo bem elaborado e rico em conteúdo, faz com que o trabalho dos profissionais se torne mais organizado para que eles possam passar seus saberes aos alunos e com isto, eles consigam desenvolver suas competências de forma saudável e produtiva.

Desse modo, podemos afirmar que é de suma importância abordar este tema nos cursos de formação de professores, nos planejamentos da escola, estudar, ir a fundo nessa proposta pedagógica de discutir as questões do currículo e como ele inclui a diversidade cultural. Dada a importância do assunto, percebemos a necessidade que se faz presente de trazer o conceito de currículo e debater acerca dos pontos de como; currículo e diversidade, currículo no contexto escola e discussão sobre o currículo. O referido trabalho foi fundamentado a partir da disciplina de Currículo e Escola que nos proporcionou uma análise mais aprofundada acerca deste tema. O foco principal desse trabalho foi trazer o conceito do currículo e sua implementação na escola básica sobretudo com a diversidade existente. Com a elaboração do trabalho, tivemos a oportunidade de enriquecer nosso vocabulário, desenvolver nossa aprendizagem e ter uma visão enriquecedora acerca do currículo escolar e a diversidade cultural.

REFERÊNCIAS

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, **Miguel**. **Indagações sobre currículo**, Brasília: Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p. 83-111

SPERB, Dalilla C. O currículo. In: SPERB, Dalilla C. **Problemas gerais de currículo**. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1979. p. 3-42.

SPERB, Dalilla C. O professor. In: SPERB, Dalilla C. **Problemas gerais de currículo**. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1979. p. 97-103

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo de identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CARDOSO, Maria Helena Fernandes. Escola, currículo e ensino: tendências e possibilidades. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CARDOSO, Maria Helena Fernandes. **Escola fundamental currículo e ensino**. (Orgs.) 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995, p. 77-94.

A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE PARA UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

FELIX, Beatriz Dias

Universidade Federal de Campina Grande, Triunfo, PB, Brasil.

E-mail: beatrizfelix885@gmail.com

BEZERRA, Daniele Vieira

Universidade Federal de Campina Grande, Triunfo, PB, Brasil.

E-mail: danny.al.tf@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Gestão escolar democrática é um modo de administração que possibilita a participação de todos os envolvidos na escola, desde os docentes até a comunidade. Essa interação entre esses agentes visa melhorar a qualidade no ensino, sempre pensando no bem estar dos alunos. Desse modo, a democracia no ambiente escolar proporciona igualdade e respeito a todos.

Para Paro (2007, p. 73) “democracia na escola, por sua vez, referir-se-ia à utilização desses mecanismos na gestão escolar: conselho de escola, associação de pais e mestres, grêmio estudantil e, eventualmente, eleição de dirigentes”.

Nos dias atuais, pode-se dizer que essa citação se apresenta como uma utopia, não porque é impossível torná-la realidade, mas porque a integração total de todos os funcionários da instituição e responsáveis pelos alunos é hoje uma das maiores dificuldades que a educação brasileira enfrenta.

Parece conveniente dizer que essa barreira é imposta pelo diretor da escola, já que, muitas vezes, a hierarquia do local o coloca como principal profissional incumbido de decidir por qual direção os demais mencionados deve seguir.

Diante disso Paro comenta

Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato em

virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposto do Estado. (PARO, 2000, p. 11)

Em consequência disso, considera-se importante abordar esse tema com comprometimento, pois a democracia não se resume a participação isolada dos administradores escolares, mas também reflete a essencial participação da comunidade, no que se refere à democracia que deve existir no ambiente escolar.

A ideia de pesquisar como funciona uma gestão escolar e como ela se faz democrática, surgiu a partir do interesse em entender como se apresenta uma gestão democrática. O segundo motivo foi mostrar ao leitor que a democracia também é importante e necessária nas escolas, sejam elas públicas ou privadas.

É intuito desse trabalho é evidenciar a importância do trabalho administrativo que o diretor, vice-diretor e os demais funcionários exercem, assim como apresentar a função da comunidade nesse contexto. É essencial destacar também o papel indispensável do professor para a elaboração dos projetos e para as tomadas de decisões que um ambiente escolar exige.

Dada à relevância do assunto, o primeiro tópico deste trabalho aborda o conceito de gestão, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9394/96), mediante a administração escolar na atualidade, apontando como se dá a construção de uma gestão democrática que abranja todos os aspectos necessário para a formação do indivíduo. O segundo tópico ressalta a importância da participação da comunidade na escola, para que seja possível entender as necessidades e especificidades de cada aluno, também são mencionadas as contribuições que esse envolvimento pode trazer para o desenvolvimento dos educandos, assim como para a sua formação social.

O último tópico traz a visão de duas pedagogas que atuam na gestão de uma escola pública de ensino, sendo uma diretora e a outra vice-diretora de instituições diferentes. A partir das opiniões expressadas por elas, pode-se refletir o papel da escola no atual cenário democrático em que o País se encontra.

Para melhor aprofundamento desse tema tivemos como fundamento para o referencial teórico os seguintes autores: Vitor Henrique Paro (2000 e 2007), Dinair Leal da Hora (1994) e Francisco Roberto Diniz Araújo (2016).

GESTÃO DEMOCRÁTICA, O QUE É?

De acordo com o Artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9394/96) as normas dessa gestão são definidas pelos sistemas de ensino, con-

tando com a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar para elaboração dos conteúdos escolares.

O gestor de uma escola precisa estar aberto para uma gestão democrática, que possa atender as demandas educacionais existentes, no qual o rendimento interno da instituição está diretamente ligado ao seu exterior e a forma como os alunos são tratados pela administração escolar.

É necessário para ser um bom gestor, saber lidar com as pessoas, estar sempre em contato com a comunidade, para que haja uma interação comunidade-escola, manter diálogo com os alunos, pais dos alunos e todo o corpo de funcionário da instituição.

Procurar envolver a comunidade nos projetos e decisões a serem tomadas, pois a escola lida com vários assuntos que circulam em meio à sociedade em que eles estão inseridos, desde gênero, etnia, religião e política, saindo da rotina de uma administração individualista em que preza somente pelos seus interesses e pelo seu domínio.

É indispensável que o gestor escolar traga para dentro da escola as questões sócio-políticas, proporcionando aos educandos uma formação crítica e consciente, capaz de lidar com os desafios impostos pela sociedade, exercendo seu direito como cidadão.

Segundo Hora (1994, p. 49):

A possibilidade de uma ação administrativa na perspectiva de construção coletiva exige a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo, o que resultará na democratização das relações que se desenvolvem na escola, contribuindo para o aperfeiçoamento administrativo pedagógico.

De acordo com o autor Hora (1994), para que se construa uma administração democrática, cabe ao gestor escolar contar com a participação de todos da comunidade nas escolhas a serem tomadas na instituição, fazendo com que ocorra o aprimoramento de suas ações enquanto gestor.

Cabe ao gestor buscar métodos, abrir espaço para que a comunidade se envolva nas questões da instituição, e não apenas administrar a escola como se fosse um negócio de empresa privada.

Com o intuito de romper esse paradigma em que predominam apenas as decisões

tomadas pelo diretor, é preciso fazer com que os problemas sejam resolvidos de acordo com o que for debatido por todos os envolvidos na instituição, prevalecendo à opinião e os benefícios que serão trazidos a todos, visando à formação de um indivíduo competente perante a sociedade, capaz de lidar com as problemáticas existentes.

É importante a participação da comunidade no âmbito escolar, para que seja possível conhecer a realidade dos educandos, das necessidades de cada um e das percepções de vida, assim como deixá-los expor seus interesses e o que esperam da instituição, aprendendo respeitar as diferenças existentes e também a lutar pelos seus objetivos, reivindicando seus direitos, e não ignorar as expectativas da comunidade em relação ao papel escolar.

Para que uma instituição escolar desenvolva uma educação de qualidade, formando indivíduos pensantes, é necessário que se haja uma gestão democrática, aberta a diálogo com a comunidade escolar que vai desde os alunos, aos professores e pais, valorizando o coletivo e priorizando o aprendizado do discente.

A escola tem como finalidade não só transmitir o saber sistemático, mas também construir um indivíduo democrático, diante disso, o gestor escolar necessita sair de sua acomodação de uma administração individualista, dando espaço para uma administração coletiva, que não apenas pretenda integrar o indivíduo na sociedade, mas que busque a formação crítica e um sujeito ativo e participativo no meio social. Dessa forma, podemos ressaltar que “dentro dessa concepção, as metas, estratégias e relações nas escolas deverão ser repensadas, na busca da democratização do ensino, no sentido da socialização das decisões caracterizadas pelo pluralismo de ideias em nível cultural e político”. (HORA, 1994).

Conforme o autor Hora, as decisões que são tomadas dentro das escolas precisam ser reavaliadas, para uma melhoria na qualidade do ensino, buscando a socialização do ensino e das escolhas a serem feitas, que é qualificado através das diversidades existentes.

É através de uma administração democrática que se dá o fim de uma gestão individualista em que prevalece o autoritarismo, na qual as decisões são de interesse próprio, formando indivíduos arrogantes que não procura a interação com os demais e nem respeitam as diferenças, construindo uma sociedade desumana.

Quando em uma escola tem uma gestão democrática, existe a confiança da comunidade e de todos que da instituição fazem parte, sendo mais respeitada e fortalecendo sua liderança na escola e para todos os órgãos administrativos superior de sua gestão.

Nesse contexto, pode-se perceber o quanto a gestão escolar precisa ser repensada quanto a sua maneira de administração, das necessidades existentes nesse meio, e as mudanças que precisam ser feitas, para que possa proporcionar aos educandos um

ensino de qualidade com a participação de todos os envolvidos na instituição, pensando numa melhoria na qualidade de ensino para o aprendizado dos discentes.

ESCOLA E COMUNIDADE

Não se pode negar o quanto é importante à participação da comunidade na escola, já que a escola é composta por diferentes públicos com diferentes culturas, é fundamental atender as suas necessidades e demandas imposta pela sociedade.

É necessário ter em mente que a escola não é um local isolado de contextos sociais, as ações que serão desenvolvidas dentro da instituição escolar devem estar voltadas para as necessidades da comunidade, a primeira coisa a ser feita é ouvir a opinião das pessoas e respeitá-las, o diálogo é fundamental nesse momento.

A escola deve partilhar com os demais nela envolvidos, os interesses e projetos que serão realizados dentro da instituição para que possa beneficiar a todos da comunidade, para uma vida básica comum, entendendo que todos os membros da escola levam uma vida determinada pelo meio social. Sendo assim é possível pensar a participação como:

[...] uma estratégia essencial para a cidadania, pois ela permite intervenções dos profissionais da educação, da família e dos detrimen-
tos da autonomia da escola, dando início assim, a uma comunidade organizada democraticamente, que interage na sociedade com os seus segmentos. (ARAÚJO, 2016, p. 373)

De acordo com a citação, a participação é um elemento de suma importância para a formação social do indivíduo, tendo a oportunidade de fazer parte da construção de uma comunidade escolar democrática, com as demandas da sociedade.

Com a participação da comunidade na escola, é possível que todos os envolvidos nela fiquem por dentro do que é oferecido e transmitido aos educandos, além de levar para esse ambiente influências da sociedade, havendo uma melhoria na qualidade de ensino, fazendo com que os educandos aprendem a lidar a realidade.

A interação entre a comunidade e a escola traz benefícios tanto para o meio social, em que todos dividem os mesmos interesses, como também para o meio familiar, que algumas vezes não existe afeto entre pais e filhos, assim, quan-

do todos se envolvem nos mesmos projetos, ocorre uma melhor aproximação e aumenta a afetividade entre ambos.

A participação dos pais na escola é indispensável, pois a presença deles ajuda os educadores em assuntos que eles possam se considerar incapazes, essa interação funciona como suporte para que os docentes possam chegar ao seu objetivo.

Com base nisso, Araújo destaca que:

O envolvimento e a participação da família no ambiente escolar nos dias atuais é considerado um componente importante para o desempenho ideal das instituições de ensino, contribuindo diretamente e indiretamente com a gestão democrática nas escolas e para a segurança da criança na sua vida escolar. (ARAÚJO, 2016, p. 370)

De acordo com a citação, quando a família faz parte das decisões tomadas dentro da escola, está colaborando com a formação do seu filho, ajudando a construir uma gestão democrática, buscando maneiras de dialogar com a administração e avaliando os métodos educacionais em comunhão com os demais, facilitando assim, a interação dos filhos na coletividade e minimizando os conflitos existentes na instituição escolar.

Compreende-se assim, a importância da participação da comunidade na escola, em que as famílias têm um papel fundamental na formação dos filhos, no desenvolvimento do ensino e na construção de uma gestão democrática, contribuindo para a formação social dos alunos, mediante as atribuições da escola.

O PAPEL DA ESCOLA NA QUALIDADE DE ENSINO

Para explicar melhor qual seria esse papel, a partir de agora, leva-se em consideração opiniões de membros da gestão, que exercem atualmente a função de diretora e vice-diretora de uma escola pública da rede de ensino.

Inicialmente, é possível afirmar que existe um descontentamento com relação ao ensino da escola pública, tal insatisfação parte dos próprios estudantes e de quem se preocupa com a formação pessoal do indivíduo, seja professor, gestor ou integrante da comunidade. A maneira com que a escola trata a educação leva a crer que sua única responsabilidade é submeter os alunos a exames e lançar as notas como uma comprovação de seu sucesso ou fracasso.

Deve-se compreender que a escola e o ensino de qualidade vão além disso, é necessário dispor de um pensamento mais amplo, que envolva a vida integral do sujeito. É verdade que o aluno (principalmente na adolescência) é um ser complexo e de difícil tradução, porém é preciso observar também seus conhecimentos, competências e também suas fragilidades e ansiedades.

Segundo Paro (2007, p. 19):

Associada a essa incapacidade de realizar uma educação comprometida com o efetivo bem viver dos educandos e com sua contribuição para uma sociedade mais humana, pode-se notar certa apatia de educadores escolares, autoridades estatais e público de modo geral.

Com isso, é essencial refletir sobre o real papel da escola na construção da aprendizagem. Existe uma maneira de proporcionar prazer às atividades escolares? Vale à pena desligar o ensino do bem estar para garantir um futuro profissional responsável e resistente?

Para responder tais questões, recorrem-se as respostas obtidas a partir do questionário. A diretora inicia fazendo algumas colocações a respeito do tema abordado, cabe ressaltar que ela compartilha da mesma opinião que o autor acima mencionado. Com relação às dificuldades que a uma gestão escolar enfrenta diariamente, ela ressalta que:

A gestão passa todos os dias por dificuldades, pois é o gestor quem se preocupa com a organização, com o aprendizado dos alunos e com a evolução dos professores, para que melhore a qualidade de ensino através das tecnologias, em trazer os pais ou responsáveis para a sala de aula e fazer com que eles percebam o quanto é importante o acompanhamento do seu filho no cotidiano escolar. Enfim, o gestor é quem lidera, coordena, planeja e controla todos os processos administrativos da escola. E a cada dia enfrentamos os desafios que vão aparecendo com o decorrer dos tempos.

Com isso, podem-se confirmar as questões colocadas anteriormente, que expressam as responsabilidades do diretor diante dos obstáculos diários que uma escola de ensino fundamental e médio possui.

Nesse mesmo contexto foi indagada posteriormente a vice-diretora a respeito do impacto que as decisões tomadas pela administração escolar têm sobre o rendimento da aprendizagem dos alunos, ela afirmou que:

O gestor [...] atua como articulador dos trabalhos da instituição de modo

que todos os componentes da organização escolar possam interagir de forma recíproca e democrática. Agindo assim, ele estará proporcionando o desenvolvimento da instituição e em especial o conhecimento dos educandos. [...] Resultando no trabalho positivo e uma boa qualidade na educação para os educandos.

Em seguida foi perguntado: “A maneira que os gestores tratam os alunos contribui para que ele tome interesse pela escola?”. Ela diz:

Sem sombra de dúvida o ambiente escolar tem que manter um clima positivo para que todos se sintam motivados a permanecer nele. Sendo assim, o gestor escolar precisa ser mediador para que o clima escolar seja positivo e o educando tome mais interesse pela escola.

Pensar assim remete a esperança de se obter uma sociedade mais feliz com o que exerce, e consigo mesmo. Quando o aluno se sente a vontade no ambiente escolar, ele é estimulado a produzir, crescer e conhecer muito além do que lhe ofereciam antes.

O ponto fundamental é que não é justo omitir dos jovens o direito de receber mais do que informações e de serem educados para exercer a cidadania como um todo, levando em consideração as dimensões política, intelectual, moral e principalmente cultural, fazendo assim valer a condição de seres históricos.

Nesse contexto Paro (2007, p. 3132) defende que:

Como processo de atualização histórico-cultural, a educação envolve dimensões individuais e sociais, devendo visar tanto ao viver bem pessoal quanto à convivência social, no desfrute dos bens culturais como herança histórica que se renova continuamente.

Nesta citação, o autor ressalta a importância de uma educação que englobe os aspectos essenciais da vida humana, tanto para a melhoria do convívio em meio à sociedade, quanto para uma melhor aceitação de si, tornando os indivíduos capazes de valorizar sua cultura e respeitar as demais.

Diante disso, pode-se perceber que a escola tem um papel incalculável na vida das pessoas, sendo um dos ambientes que mais proporciona o convívio entre elas, porém, quando esta interação é negada, os danos são graves e pode durar a vida inteira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos observados, percebe-se a importância de uma gestão democrática na escola e a essencial participação da comunidade nos projetos desenvol-

vidos dentro dela, sendo assim é possível afirmar que essa interação traz benefícios aos alunos, melhorando a aprendizagem e ampliando seus conhecimentos.

As referências utilizadas para embasar essa pesquisa demonstraram que há uma cobrança maior com o gestor, colocando-o como responsável por todos os acontecimentos ocorridos ao decorrer do ano letivo.

As gestoras que colaboraram com esse trabalho possuem uma visão positiva a respeito da gestão escolar da escola pública, de acordo com os estudos que embasaram esse artigo, pode-se compreender que um gestor não trabalha sozinho, é preciso uma união de todos os envolvidos na educação. Quando essa interação ocorre todos que participam da escola são beneficiados, principalmente os alunos.

É importante trabalhar o conceito de democracia dentro das instituições, assim ficará mais fácil convencer todos os funcionários, pais ou responsáveis a se interessarem pela formação pessoal e profissional dos educandos. Também é essencial uma iniciativa da comunidade, buscando se integrar aos processos educativos, visando transformar a escola em um ambiente agradável e estimulador.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. **Gestão democrática e participação da família:** relação necessária no contexto escolar. In: LOPES, Wiama de Jesus Freitas; DOUSA, Nadiel Cavalcante de. (Org.). **Gestão escolar no percurso formativo:** da docência à organização do trabalho pedagógico. Fortaleza: Imprece, 2016.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.3994/96, de 20 de dezembro de 1996.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola:** Artes e ofícios da participação coletiva. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 1994.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.

PARO, Vitor Henrique, **gestão escolar, democracia e qualidade de ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

A PERSPECTIVA DE AVALIAÇÃO EXPRESSA NO PPP DE TRÊS ESCOLAS NA CIDADE DE CAJAZEIRAS – PB

PEDROSA, Larisse Batista

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: larissebatistacz1998@gmail.com

RAMOS, Daniela Cristina Pereira

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: danielacristinna@gmail.com

INTRODUÇÃO

Avaliar não é uma tarefa fácil, exige planejamento em que não se fecha apenas a um ato de preencher formulários, mas conhecer as necessidades e diferenças existentes entre os alunos e a escola, além de propor uma transformação nos atos de avaliação e questões políticas da mesma e da comunidade, mostrando a importância que o Projeto Político Pedagógico possui em uma instituição. Luckesi destaca que “o planejamento do ensino, ou seja, o planejamento da atividade docente propriamente dita necessita ser precedido de um Projeto Pedagógico e de um Projeto Curricular Institucional” (1996, p. 147). Para tanto, nosso interesse pelo tema se explica pelo fato de o PPP ser o documento norteador das ações pedagógicas da escola, sendo importante que a concepção de avaliação da instituição esteja impressa nesse.

Este trabalho pretende também lançar uma luz sobre o tema e suas problemáticas, colocando de forma imprescindível a importância que o planejamento educacional possui para o desenvolvimento educacional, ascendendo de forma coerente o valor do planejamento, da execução e da avaliação buscando alcançar os objetivos desejados. Sendo necessário elencar as tendências influenciadoras da avaliação educacional no Brasil, em que se pautará em autores de grande influência nas transformações existentes

no termo de teorias da avaliação, enfatizando, de certa forma, as maneiras em que a avaliação é concebida.

Pautaremos nossa discussão nos termos avaliação e planejamento, de forma que, explicitaremos a necessidade do planejamento para alcance de tais objetivos desejados e como a avaliação está articulada ao planejamento buscando mudanças positivas para além de medir os conhecimentos dos alunos. Com isso, traçaremos a importância do Projeto Político Pedagógico, como é compreendido em uma instituição a fim de obter essas mudanças de conceitos na avaliação e planejamento.

De maneira geral, esta pesquisa buscou discutir os fatores que, implícita e explicitamente, evidenciam a perspectiva de avaliação educacional presentes no projeto político e pedagógico de três escolas cajazeirenses.

BREVE HISTÓRIA DE TENDÊNCIAS INFLUENCIADORAS DA AVALIAÇÃO NO BRASIL

A história da avaliação da aprendizagem escolar facilmente pode ser confundida com a história dos testes, no Brasil a gênese dos testes escolares tem a influência dos jesuítas pela *Ratium Studiorum*. Segundo Luckesi (2005) ensino jesuítico e protestante da época, expressava uma forma de educação disciplinada e autoritária, cujo objetivo principal era formar um educando obediente às autoridades, aos preceitos religiosos e conhecedor da cultura geral e capaz de desenvolver argumentos lógicos, porém acríticos. Assim durante os primeiros anos o modelo educacional de exames brasileiros teve influência do modelo jesuítico de ensino e em seguida do modelo francês de ensino. Apenas posteriormente que surgirá internacionalmente o termo avaliação:

O termo “avaliação da aprendizagem” foi adotado pelo educador norte-americano Ralph Tyler nos anos 30 com a intenção de conceituar uma prática de diagnóstico do andamento da aprendizagem dos educandos com o intuito de tornar a sua vida escolar mais eficiente (FRIEDRICH e MORAIS, 2009, p. 3)

Nota-se que várias foram as transformações ocorridas no contexto geral do termo “avaliação” desde a sua primeira utilização até os dias atuais. Se realizarmos uma reflexão na trajetória da avaliação podem identificar três importantes contribuições para

se chegar à concepção de avaliação que concebemos hoje: Robert Thorndike (1910-1990), Ralph Tyler (1902-1904) e Benjamin Bloom (1913-1999) influenciadores internacionais das abordagens sobre avaliação e aprendizagem no Brasil.

As teorias sobre avaliação educacional que foram desenvolvidas no Brasil sofreram forte influência das produções realizadas nos EUA, em parte devido ao trânsito de professores brasileiros que fizeram cursos nos Estados Unidos e também a acordos internacionais. (RISTOW, 2008 apud SAUL, 1994, p. 30).

No princípio do século XX, a avaliação educacional ocorria por meio de testes, o que conferia ao processo avaliativo a mera característica instrumental. Essa tendência foi motivada a partir de 1930, quando surge nos Estados Unidos o movimento dos testes educacionais desenvolvidos por Robert Thorndike, tais testes eram caracterizados como comportamentais. Thorndike foi pioneiro no que tange a cientificização e padronização do processo avaliativo, podendo afirmar que tais características devem-se ao próprio contexto econômico pelo qual passava o país na época, cujos investimentos eram voltados para a racionalização e padronização do ensino. A partir de então os testes padronizados expandiram-se no campo educacional.

Com Robert Tornidike ganharam relevância os testes e medidas educacionais enfatizando a importância da mensuração do comportamento humano, o que resultou no desenvolvimento de testes padronizados para medir aptidões e habilidades aos alunos. (SOUSA, 1986, p. 44)

Aos poucos haverá uma transformação nas formas de se conceber a avaliação e aprendizagem. Sousa (1986) nos dirá que na década de 50 haverá uma brusca passagem: as pesquisas deslocam-se do enfoque psicológico comportamental para frisar aspectos da relação entre sistema educativo e a sociedade.

Para desestabilizar a ideia de avaliação, enquanto testes de caráter instrumental e apenas comportamental por volta dos anos 50, surgiram os primeiros escritos de Ralph Tyler. Por meio da nossa revisão literária, constatamos que no Brasil as propostas de modelo avaliativo de Tyler ganham força no final da década de 70, balizada no contexto tecnicista da época de “avaliação por objetivos”.

A avaliação da aprendizagem esta na proposta de Tyler, integrada ao seu modelo de formação do currículo que assume essencialmente um caráter de controle do planejamento analogamente ao que ocorre no processo de produção industrial. (SAUL, 1988, p. 25)

Resumidamente, para Saul (1988) a avaliação da aprendizagem na proposta de Tyler é baseada em hipóteses positivistas e assume um caráter de controle do planejamento, correspondendo ao que ocorre no processo de produção industrial, ou seja, o mundo capitalista do trabalho.

Um grande avanço na concepção de avaliação e aprendizagem estabelecida pelo modelo tayleriano é que sua abordagem fazia oposição à ideia de que avaliação estava centrada em mera aplicação de testes escritos. Vale ressaltar, que o modelo tayleriano não descartava a importância da aplicação dos testes, apenas acreditava que existiam outras maneiras de se constatar as mudanças comportamentais, denominando a aprendizagem. Por meio de nossas pesquisas, podemos aferir que Tyler se situa entre os teóricos que afirmam que objetivo da avaliação é julgar o comportamento dos alunos, porém se difere ao destacar a importância em formular objetivos educacionais em termos comportamentais, de forma precisa e clara; e ao reconhecer que a avaliação deve acontecer em momentos contínuos.

A influência do pensamento norte americano em relação à avaliação da aprendizagem prossegue no Brasil por intermédio de autores diversos. Entre os que tratam a questão da avaliação e aprendizagem destacam se Popham, Bloom, Groulond, Ebel e Alsobel, representativos da literatura em que tem sido vinculada aos educadores, e que influenciaram os escritos sobre avaliação produzidos no Brasil (SOUSA, 1986, p. 46)

Dentre os autores citados por Sousa (1986), destacamos Bloom, a partir das suas ideias é que surgem os primeiros escritos sobre a importância de uma aprendizagem contínua, que promova o pleno desenvolvimento do indivíduo, além de dividir o processo avaliativo em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor.

Os objetivos eram divididos em seis categorias: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Essa divisão ajudava o

professor a elaborar a avaliação do desempenho final do aluno, uma vez que, em cada categoria, estavam salientados os objetivos que o aluno deveria atingir. (SILVA, 2015, p. 21)

No Brasil, durante os anos 1980, houve uma remodelagem dos métodos a partir das novas expectativas teórico-metodológicas alargando assim o leque de possibilidades de se pensar os processos avaliativos, como exemplo, podemos citar a priorização da avaliação qualitativa, em virtude de debates em volta do desenvolvimento de pesquisas de caráter educacional sobre os aspectos quantitativo-qualitativos presentes nos processos avaliativos.

Hoje existem múltiplas formas de se conceber o processo avaliativo, já se concebe e distinguem-se os tipos de avaliação somativa, formativa, diagnóstica, além das tendências tradicionais, comportamentalistas, humanistas, cognitivistas, socioculturalistas e em todas essas vertentes a avaliação no âmbito educacional passa a ser fundamental enquanto objeto de reflexão do ensino e aprendizagem: a avaliação é considerada um instrumento indispensável à política educacional, sob justificativa de melhorar a qualidade do ensino.

Repensar a trajetória da avaliação da aprendizagem se faz importante, pois mesmo com todas as transformações advindas com o tempo em uma crítica ao modelo de avaliação da aprendizagem atual Luckesi (2005) expoente das teorias sobre avaliação escolar vigente afirma que além dos vínculos com as pedagogias católica e protestante dos séculos XVI e XVII, os exames atuais ainda reproduzem as relações desenvolvidas na sociedade burguesa, em especial o modelo bonapartista de governo, centralizador, autoritário e excludente, ou seja, mesmo com todos os avanços o ato de avaliar ainda se faz necessário ser pensado principalmente atrelado ao planejamento.

AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO: UMA RELAÇÃO INTRÍSECA

A palavra avaliação está presente na escola como meio de aprovar ou reprovar o aluno, a fim de medir e classificar o conhecimento em que é exigido no currículo sem se fazer nenhum questionamento se esse trabalho está contextualizado no cotidiano do aluno ou da comunidade escolar.

A ênfase na utilização de provas e testes como procedimentos avaliativos, também demonstra o interesse pela aprovação ou reprovação. Um trabalho pedagógico comprometido com a construção da aprendizagem por todos os alunos faz uso de procedimentos didáticos e práticas avaliativas que considerem os vários estilos de aprendizagem e as diferentes linguagens. (VILLAS BOAS, 1998, p. 20)

Podemos perceber que, nas escolas os alunos são separados por níveis de escolaridade, por idade e, normalmente, são rotuladas como “adiantadas”, “regulares”, “atrasadas”, “especiais”, “repetentes”, etc. Além disso, há uma classificação em minorias denominada como burros, bagunceiros, bonzinhos, preguiçosos, fortes, fracos, inteligentes; sem ao mínimo preocupar-se com essas rotulações, a escola continua tendo uma avaliação feita de forma geral, sem considerar nenhuma especificidade.

Hoffmann (2009) enfatizará que em avaliação as incertezas valem mais do que as certezas, porém abrir espaços para considerar as subjetividades em detrimento de olhar apenas as objetividades no ato de avaliar não implica em descartar o planejamento, pois este é aporte para uma avaliação processual e mediadora.

Evidenciando o cotidiano escolar, de acordo com Luckesi (1996), o planejamento é tido como neutro, em contraposição é carregado de ideologias, sendo que muitos dos docentes escolhem trabalhar de uma maneira tradicional e conservadora em que as atividades não fazem parte do dia-a-dia dos alunos diante de uma prática de educação bancária em que o aluno é um ser passivo e não é capaz de mudar a sua própria realidade, muito menos refletir e o professor é o único detentor do saber. Dessa forma, o planejamento nada mais é do que um ato de preencher formulários e operacionalizar os recursos das instituições.

Porém se dermos ênfase a uma palavra chamada planejamento, é possível que estabelecer uma finalidade construída por um meio de uma ação intencional em que busca mudanças sobre esse propósito de avaliação, que se comprometa com uma perspectiva de transformação social, em busca de meios pelos quais fins desejados poderão ser alcançados. Então, planejamento é o ato de planejar que está diretamente ligada a obtenção de resultados futuros e é através do mesmo que buscam alternativas pelos quais tais fins serão alcançados, assim, Luckesi afirma, “o ser humano age em função de construir resultados” (1996, p.102). E que esses resultados sejam com intuito de fundamentar as decisões de mudança em função de um futuro que esteja presente a dimensão

político-social dos sujeitos e da sociedade, pensando de uma forma individual, mas, também coletiva.

O planejamento é movido pela necessidade, desejo, carência, onde há uma insatisfação e que precisa se tornar satisfatório. Para isso, é indispensável a certeza do que se deseja, das metas que serão estabelecidas e as ações que serão executadas, tendo consciência de que é por meio dessas ações que irá atingir o resultado. Sendo assim, “podemos conceituar avaliação educacional como o processo de coletar, analisar, e interpretar evidências relativas à eficácia e eficiência de programas educacionais” (GOLDBERG, 1965, p.65).

Desse modo, enquanto o planejamento determina o que se vai trabalhar, construir, almejar, a avaliação é tida como um instrumento subsidiário da construção do projeto de ação buscando a concretização dos objetivos, tanto quanto críticas para os objetivos não concretizados, e fazer uma reflexão dos motivos pelos quais não conseguiram obter os objetivos desejados. Assim como, Goldberg aponta:

[...] a avaliação educacional será sempre uma avaliação de objetivos educacionais, isto é, das funções do próprio processo de ensino. Por outro lado, a avaliação educacional funciona como um controle de qualidade do próprio processo de planejamento educacional. Dai, concluímos que a avaliação educacional é um processo de natureza duplamente funcional, enquanto parte integrante do processo mais amplo de planejamento do processo ensino-aprendizagem. (1965, p. 68).

De uma maneira ou de outra, a avaliação é tida como um instrumento em que não é possível ser descartada, pois é através dela que pode perceber qual foi o crescimento e qual mudança deve ser feita para conseguir um resultado satisfatório, tendo como conclusão de que planejamento e avaliação são indissociáveis.

AVALIAÇÕES, PLANEJAMENTO E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ARTICULAÇÕES NECESSÁRIAS

O projeto político-pedagógico é entendido neste estudo como a operacionaliza-

ção dos trabalhos da escola, uma vez que sua construção requer a articulação de suas partes, e estas devem ser verdadeiras reflexões do processo de ensino e aprendizagem que acontecem na instituição.

A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. (VEIGA, 1994, p. 5)

Ao propor que projetar significar sair de um estado de conforto para arriscar-se e pensar no futuro, é importante reconhecer essa capacidade do projeto de romper com passado, de pensar melhorias para a escola e para o ensino.

O Projeto Político Pedagógico é um documento que norteia todas as ações escolares e, segundo Hahn e Machado (2014), o Projeto Pedagógico da escola é político por sua vital preocupação com o sócio-político, ou seja, é um projeto de intervenção e como tal, é movido por forças políticas e sujeitos que comporão sua elaboração, sendo que o mesmo busca dar a ela uma direção e uma melhor organização interior.

O político juntamente com o pedagógico é visto como um processo contínuo de reflexão e discussão dos problemas da escola, tentando assim encontrar meios favoráveis à efetivação de sua intencionalidade constitutiva, levando assim, todos os membros da comunidade escolar o exercício da cidadania. Ora, uma das coisas que precisamos saber, é que não se pode entender a questão política-pedagógica como mecanismos dissociados e/ou avulsos, quando ambos andam juntos. (HAHN e MACHADO, 2014, p. 2)

O Projeto Político de uma escola, além de buscar uma melhor organização do trabalho interno da instituição, também visa uma superação da realidade social dos indivíduos envolvidos. Para isso, é necessário entender que o Projeto Político Pedagógico faz-se parte, também, da prática interna do docente em sala de aula em que busca por tais objetivos que devem ser alcançados, tornando o planejamento uma ferramenta indispensável e ideológica. Gadotti (2001) afirma que os Projetos Político Pedagógico buscam atravessar um estado de conforto para entrar em uma instabilidade objetivando melhorias do presente e uma nova estabilidade a fim de conseguir cumprir com as promessas que cada projeto propõe. E por isso, o projeto deve ter uma participação coletiva,

desde professores, funcionários, estudantes e, principalmente, a comunidade por volta da escola, na qual é a que vai ser atingido.

[...] a construção do PPP torna-se um verdadeiro instrumento de peleja, ou melhor, é um meio de se opor à fragmentação do trabalho pedagógico e sua constante rotina, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central. (HAHN; MACHADO, 2014, p. 3)

Utilizar-se do PPP como uma ferramenta de transformação da realidade social, também envolve a prática docente em meio a um planejamento diferenciado que exige a necessidade de novas práticas docentes e, também de uma nova prática de avaliação, na medida em que, de forma tradicional, a avaliação é vista apenas como um castigo ou modo de opressão. O ato de planejar vai fazer com que busque pelos objetivos em que não necessariamente tenha a avaliação como algo determinado de aprovação ou reprovação, aceitação ou não aceitação do sujeito.

É plausível termos bem claro que um dos pontos centrais do P.P.P. é sem dúvida, preocupado com a forma que se processa o ensino na sala de aula, na intenção de formar cidadãos capacitados e que possam sem maiores problemas interagir na vida socioeconômica, política e cultural do país. Para que isso de fato ocorra, é necessário que os profissionais ligados à educação estejam continuamente inovando seu modo de ensinar e continuem sempre aprimorando seus conhecimentos. (HAHN e MACHADO, 2014, p. 3)

A única forma de prover um futuro diferente, é modificando a prática docente em que, ainda está presa a maneiras tradicionais de ensino. Sendo assim, “a escola deve buscar novas formas de organização curricular, em que o conhecimento escolar estabeleça uma relação aberta e inter-relacione-se em torno de uma idéia integradora” (BERNSTAIN apud PASSOS VEIGA, 1995, p. 27)

É necessário mudanças na prática docente, visando à modificação desde o modo de planejar, pra quê planejar e para quem planeja até mesmo o modo de avaliação em que não é levada, ainda, como uma forma de desenvolvimento integral do aluno, sendo ainda utilizada como um instrumento ou de virtude/castigo, de modo que Luckesi (1996) considera que um

instrumento que deveria ser utilizado com o intuito de detectar a dificuldade do aluno a fim de encontrar meios para solucionar as necessidades dos mesmos, é utilizado como uma forma de ridicularização entre os estudantes. Quando sua verdadeira função deveria ser de um replanejamento, de uma revisão de atitudes, conteúdos e métodos dos educadores, afetando os procedimentos dos mesmos, dando uma maior importância à avaliação, sendo assim buscar o entendimento do aluno e não a sua comprovação do aprendizado.

METODOLOGIA

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar os fatores que, implícita e explicitamente, evidenciam a perspectiva de avaliação da aprendizagem presentes no projeto político e pedagógico de três escolas cajazeirenses e como objetivos específicos: analisar as partes que compõem o documento em busca das concepções em torno da avaliação presentes nos três projetos; Comparar as perspectivas avaliativas expressas no documento de cada escola; Compreender a construção do documento enquanto produto de uma gestão democrática participativa.

Utilizamos, enquanto instrumento de análise, os PPPs de três escolas cajazeirenses, dividindo a análise documental em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e a abordagem comparativa entre os mesmos relacionando-os com a nossa revisão literária. Com a finalidade de preservar a identidade das escolas participantes da pesquisa nomeamos as mesmas de escola A, B e C.

Enquanto primeiro procedimento, na etapa de pré-análise, reunimos os PPP's de três escolas cajazeirenses com a realidade sociocultural similar. Em seguida, a exploração do material que versou na análise minuciosa das partes que compõe o documento. No terceiro procedimento, consistiu no comparativo entre os materiais, realizando uma análise de suas partes, buscando conceber suas perspectivas, diferenças, relações de avaliação, planejamento e execução entre eles e o levantamento bibliográfico.

ANÁLISES DOS DADOS PRODUZIDOS

Como já mencionamos na metodologia utilizou-se no decorrer da análise documental de conteúdo três etapas: a pré-análise, a exploração do material e a abordagem comparativa do material.

A abordagem dos resultados da pesquisa é um dos pontos mais complexos da análise de conteúdo, pois é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO apud FIORIN, 2013, p. 14). Diante disto, queremos deixar claro que não citaremos os nomes das escolas e tais serão representadas como A, B e C, lembrando que todas fazem parte de uma cultura social similar, sendo Escolas Municipais de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF).

Os estudos de Bloom, Hastings e Madaus (1971) influenciaram o planejamento educacional de várias gerações. Na obra Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar os autores sugerem três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação formativa é a que ocorre ao longo do processo de aprendizagem. Seu objetivo é a correção de falhas do processo educacional e a prescrição de medidas alternativas de recuperação dos desvios de aprendizagem. A avaliação somativa ocorre ao final de um processo, com claros objetivos de mensuração de resultados. Por último a avaliação diagnóstica, ocorre antes e durante o processo de aprendizagem, visando agrupar alunos de acordo com suas dificuldades no primeiro momento, e no final, identificar se houve, ou não, progresso em relação à assimilação dos conteúdos.

O Projeto Político e Pedagógico da EMEIF A possui as seguintes partes: apresentação, justificativa, missão, visão, objetivo geral do PPP, marco referencial dividido em marco situacional, marco conceitual e marco operativo, as dimensões são categorizadas em dimensão pedagógica, dimensão administrativa e dimensão comunitária, referenciais, tendo enquanto anexos: planos de ação e proposta curricular subdivididas em educação infantil, ensino fundamental e EJA.

O item de avaliação se encontra inserido no marco conceitual. Faz-se interessante assumir a proposta avaliativa dentro do marco conceitual da escola, porém, seria conveniente que a visão avaliativa da Escola estivesse em um item separado e de destaque dada a importância do processo avaliativo que não deve ser resumido a um adendo. E a

avaliação não deveria ser geral, assim como os outros itens, ela deveria ser concebida em várias dimensões.

Em resumo, a visão avaliativa da escola expressa no PPP é a diagnóstica e processual, tendo como centro o aluno, dispondo como aporte teórico Luckesi (2002), Dalben (2005) e Libâneo (2004), propondo-se em vias gerais, a acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, sem se resumir apenas a “medir” o conhecimento do aluno. Mesmo sendo uma proposta bem construída, ainda é perceptível a necessidade como os demais itens do corpo do documento, ela deveria ser subdividida, contemplando os diversos aspectos da avaliação escolar, pois a avaliação não é geral, pois concebe as individualidades.

Dentro do item da dimensão pedagógica aparece um subitem denominado planejamento. Esse se apresenta de forma metódica, apenas contemplando os prazos que ele deve acontecer, sendo que o mesmo deveria ser pensado junto à avaliação, pois planejamento e avaliação são indissociáveis na medida em que para atingirem-se os objetivos escolares e, principalmente, a efetivação da prática docente, fazendo-se necessário a articulação entre um e o outro. Desse modo a escola defende uma avaliação da aprendizagem escolar diagnóstica processual, porém desassociada com o planejamento.

A segunda escola a ter seu Projeto Político Pedagógico analisado foi a EMEIFB, instituição que está organizada para o funcionamento do Ensino Infantil I – Pré I e Pré II, Ensino Fundamental I, II e Educação de Jovens e Adultos. O corpo documental do Projeto Político Pedagógico da Escola é composto por uma introdução justificativa, missão, histórico da escola, objetivos, projetos e avaliação.

Enquanto a EMEIF B, o último tópico apresentado no documento é composto pela avaliação que também é caracterizada pelo tipo diagnóstico processual. O conceito de avaliação expressa no documento é compreendido como processo decisório no ensino e na aprendizagem, assim como na gestão da educação, é considerada, de fundamental importância, tanto no acompanhamento dos/as educandos (as), no desempenho das diferentes atividades didáticas como nas relações construídas a partir do trabalho escolar, sendo considerada como oportunidade de aprendizagem.

A escola em questão destaca-se em detrimento a escola A, na medida em que se consideram os diferentes aspectos da avaliação, pois na dimensão processual, a avaliação deverá se pautar na reflexão constante dos programas e projetos, nas atividades curriculares, no desempenho dos discentes nas diferentes atividades, bem como no desempenho dos docentes.

Luckesi (1998) ressalta que o processo de avaliação se dá por um modelo conceitual de mundo e de educação e não por um vazio conceitual, e deste modelo conceitual, o aluno é sujeito atuante em todos os momentos.

Na escola C, as partes que compõem o documento são: Identificação, Apresentação, Marco situacional e Marco referencial. Tendo como subitens: Histórico da instituição, Diagnose, Recursos humanos, Quadro demonstrativo de pessoal administrativo e pedagógico, Quadro de pessoal técnico e de apoio, Recursos técnicos e pedagógicos, Recursos financeiros, Estrutura física da instituição.

O projeto não destina um tópico para avaliação da aprendizagem escolar, em nenhum momento o documento se remete a esta, porém por meio das análises das partes que compõem o corpo do documento, identificamos que o mesmo visa uma avaliação diagnóstica processual ao se referir a termos como “processo de aprendizagem”, “processo de ensino”, “diagnostico”. O componente que localizamos, implicitamente, uma referência à avaliação é a Diagnose. Por meio da análise desse item, verificamos referências proposta pedagógica humanista, expressando uma preocupação com a realidade dos educandos e com os recursos humanos.

Porém, é preciso evidenciar a inexistência dos conceitos de avaliação e planejamento do documento, ficando apenas subtendido a percepção da escola sobre os termos. Balizadas em Luckesi (2005) infere críticas ao tipo de proposta pedagógica:

Para que a avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que esta concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. (LUCKESI, 2005, p. 82)

Desse modo, realizando um comparativo entre a escola C e as escolas A e B, vemos que é a única que segue uma abordagem humanista, pois a escola A e B defendem uma proposta pedagógica histórico-crítica. A abordagem defendida pela escola é interessante, porém, torna a perspectiva de avaliação deficitária, na medida em que, o documento não a contempla. O que dar a entender ao leitor é que há apenas uma abordagem humanista e não há uma preocupação com a avaliação e o planejamento escolar.

Podemos identificar em nossas análises que entre as três escolas cajazeirenses que tiveram os seus PPP's avaliados todas defendem em seu Projeto Político Pedagógico uma perspectiva de avaliação da aprendizagem escolar diagnóstica e processual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, vimos como as perspectivas de avaliação vão se moldando e transformando-se ao longo do tempo, nesse contexto, ao analisarmos os três PPPs de escolas cajazeirenses, é possível identificar tentativas de contemplar uma perspectiva de avaliação diagnóstica processual, porém tais iniciativas não se apresentam articuladas com o planejamento.

Portanto, os três PPPs analisados expõe a perspectiva de avaliação processual e diagnóstica, porém vemos no seu delineamento a desarticulação entre tal abordagem como planejamento escolar, sendo que tal aspecto vai de encontro a hipótese a qual aferimos, pois a avaliação da aprendizagem escolar processual e diagnóstica deverá se pautar na reflexão constante dos programas e projetos, nas atividades curriculares, no desempenho dos discentes, nas diferentes atividades que contemplam o planejamento escolar de forma contínua, sem que esta seja apenas uma forma de medir o conhecimento do aluno, mas sim em busca do que o aluno compreendeu na sua realidade.

REFERÊNCIAS

BLOOM, B. et al. Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar, trad. Lilian Rochlitz Quintão; Maria Cristina Fioratti Florez; Maria Eugênia Vanzolini. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FIORIN, B. P. A. **O curso de especialização em gestão educacional e o trabalho dos professores: influências e possibilidade**. Monografia de Especialização da UFSM. Agudo, 2013.

FRIEDRICH, M.; MORAIS, R. L. Pesquisa **sobre a avaliação da aprendizagem escolar**. Disponível em: < http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/IIedipe/pdfs/pesquisa_sobre_a_avaliacao.pdf > Acesso em : 28 jun. 2019.

GADOTTI, M.; ROMÃO. E. J. **Autonomia da Escola: Princípios e Propostas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS revista científica**, v. 4, n. 1, 2002.

GOLDBERG, M. A. A. **Avaliação e planejamento educacional: problemas conceituais e metodológicos**. Universidade de Brasília, 1965.

HAHN, J. C. e MACHADO, E. J. **A importância do projeto político pedagógico na educação escolar**. Santa Maria /RS, 2014 Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/068e4.pdf>. Acessado em: 19 de jan. de 2014.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. ed. 4, São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. ed.13, São Paulo: Cortez, 2005.

MACIEL, E. B. de A. (org) **Projeto Político Pedagógico Cecília Estolano Meireles**, 2018.

RIBEIRO, L. P.; FIGUEIREDO, J. A. **Avaliação diagnóstica: uma breve reflexão**. Curitiba/PR: SEDUC/Paraná, 2010.

RISTOW, S. Z. **Análise da trajetória da avaliação brasileira**. 2008. 85p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória**– Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, F. Q. O papel do exame final para o ensino superior: estudo de caso em uma universidade federal. IN: FEDERAL. **Pensamento & Realidade. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração-FEA.** [ISSN2237-4418, v. 30, n. 3, 2015].

Disponívelem: <https://revistas.pucsp.br/pensamentorealidade/article/download/23039/18736>. Acesso em : 15 maio 2019.

SOUSA, S. M. Z. L. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau** – Legislação, teoria e prática. Dissertação de mestrado em Educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1986.

SOUZA, P. N. P. (org) **Projeto Político Pedagógico Luiz Cartaxo Rolim**, 2019.

VEIGA, I. P. A. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Planejamento da Avaliação escolar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 9, n. 3, nov. 1998.

A RELEVÂNCIA DO CURRÍCULO NA DESMISTIFICAÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL NO ESPAÇO ESCOLAR

SOUSA, Alisson Avelino Batista de
Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: alissonsouz16@gmail.com

SOUSA, Maria Viviane Pereira
Universidade Federal de Campina Grande, Aurora, CE, Brasil.

E-mail: wallissonl@gmail.com

CARDOZO, Wallisson Lopes
Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: wallissonl@gmail.com

INTRODUÇÃO

Esse ensaio surgiu como meio de avaliação da disciplina currículo e escola, onde nos foi proposto a elaboração de um artigo que contemplasse temáticas acerca do estudo sobre currículo escolar. Diante da proposta foi escolhido efetuar uma pesquisa sobre a importância do currículo na desmistificação do preconceito racial no ambiente escolar.

Durante o estudo, foram apontadas metodologias que podem ajudar na perspectiva do trabalho de desconstrução dos paradigmas raciais. Partindo de um trabalho desenvolvido com base nos seguintes objetivos específicos: expor para os docentes e futuros profissionais da área o papel e o valor da construção de um currículo pautado no respeito ao pluriculturalismo e a diversidade e efetivar essas propostas no decorrer de suas aulas.

O artigo, através do diálogo com alguns autores interessados no assunto, como Calile (2016); Marques (2006); Mendes (2014) e Carriel (2009) foi fundamentado a partir de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e de caráter exploratório.

Mostra-se interessante, antes de tudo, saber o que é o preconceito racial que, de acordo com Marques (2006), “O preconceito racial é a ideia de que pessoas de uma determinada raça são superiores a outras. Se caracteriza por um sentimento de discriminação perante pessoas que pertencem a outra etnia ou outra raça”. (p. 10).

Logo, com destaque no preconceito racial, que foi observado como uma das principais manifestações de discriminação em salas de aula, buscou-se fomentar uma pesquisa em foco dessa questão, pois esse preconceito não é recente nos estudos históricos da construção social. Não incidindo apenas no Brasil, mas no mundo inteiro.

METODOLOGIA

O presente trabalho é de caráter exploratório sistematizado em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa, com embasamento em artigos de autores que perpassam suas ideias sobre a temática abordada através dos tempos, com contribuições de suma relevância para a prática docente em relação ao trabalho da diversidade mediante o rompimento do preconceito racial no espaço escolar.

Desta forma, as discussões abordadas nos fazem repensar sobre como a construção e aplicação de um currículo humanista pode ser um elo importante dentro da escola, visto que o mesmo englobará não apenas o “ser aluno”, mas também a pessoa que está além desse termo, ou seja, o sujeito social e todos os fatores culturais que compõe sua identidade pessoal.

UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

Como nosso país foi fundado diante de práticas de escravidão, surge à importância de falar sobre o movimento abolicionista que aconteceu no século XIX, no qual estava pautado na questão do “negro”, mas na verdade era um movimento da elite

branca, que estava permeado pela modernização do capitalismo, visto que escravo não era consumidor. Manifestou-se então a necessidade de eliminar essa raça para que o país entrasse no processo de desenvolvimento.

Entretanto, com viés de modernização, o país apresentou a abolição da escravatura como meio de tornar esse escravo um consumidor e também trazer uma mão de obra barata para o mercado capitalista, sendo assim um gerador de fortuna para elite do país.

Já a partir do século XX surge o embranquecimento da raça, onde o “ser branco” - ter cabelos lisos e olhos claros - se torna o padrão da sociedade moderna. Tornando o diferente como algo a ser marginalizado da sociedade de bens e direitos.

Diante disso, fica evidente que o preconceito racial encontra-se historicamente construído e bem enraizado dentro da nossa sociedade, sendo perpassado de geração em geração e a escola, enquanto dispositivo social, não fica alheia a essa cultura do padrão social, atingindo também o alunado.

Percebem-se como foco da tentativa de adequar-se a esse padrão as crianças (e adultos) alisando seus cabelos, mudando os seus estilos, apegando-se a nomenclaturas alternativas para fugir do peso da palavra NEGRO/A, etc. As crianças, em especial, na busca de negar sua descendência e se adequar a moldes de outrem, se prejudicam no seu processo de construção identitário. Como acrescenta Peres e Torriglia, a educação, como todo fenômeno social possui um papel contraditório: por um lado, a reprodução da sociedade mediante a lógica da estrutura econômica vigente e, de outro, a produção das condições de superação dessa base econômica, a transformação social. (2014, p. 2).

E como demonstração de que o racismo interfere na construção da identidade o psicólogo americano Kenneth Clark (1940) propõe o teste da boneca, no qual é apresentado às crianças de etnia negra dois tipos de bonecas, sendo uma branca e outra negra, onde ele pergunta qual a boneca mais bonita e qual elas queriam ser. De acordo com suas pesquisas, ele obteve que 63% das crianças escolheram a boneca Branca como sendo a mais bonita enquanto 37% escolheram a boneca negra. Depois dessa pesquisa obtida pelo psicólogo americano, o cineasta Davis buscou realizar a mesma pesquisa, mas só que no ano de 2005. De acordo com os seus dados, 71% das Crianças escolheram a boneca branca e 29% escolheram a boneca Negra.

Já no ano de 2006, a pedagoga Roseli Martins estabelece essa pesquisa no Brasil, mas acrescenta uma nova pergunta, no qual ela questiona qual o cabelo mais bonito.

Conseqüentemente 65% das crianças escolheram a boneca branca e 35% a boneca negra.

A partir disso, podemos ver que a pele branca traz consigo um modelo de “ser ideal” para ocupar o meio social, preceitos esses que advém de uma sociedade preconceituosa, e que acaba disseminando atitudes racistas para nossas crianças, contaminando-as com ideologias discriminatórias e desrespeitosas com a diversidade que compõe a nossa sociedade, especialmente a brasileira, miscigenada no seu processo de construção.

Além do mais, a escola é tida como uma das instituições que mais reproduz atitudes preconceituosas, uma pesquisa divulgada em junho de 2009 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revelou que todas as pessoas envolvidas com a escola, desde os pais até os docentes, praticam algum tipo de discriminação, 99,3% dos alunos, pais e funcionários têm algum tipo de preconceito étnico-racial. O estudo ouviu 18,5 mil pessoas em 501 escolas públicas de todo o país. O grupo mais atingido pela discriminação foi o de pessoas com necessidades especiais, em seguida estão os negros.

Neste caso, evidencia-se a dificuldade que os professores têm para se trabalhar e mediar essas situações de conflitos envolvendo o preconceito. Haja vista, o fato de que muitos educadores não têm a formação adequada para agir diante de certas situações aleatórias que podem ocorrer na sala de aula, como o caso de se trabalhar com o diferente nos conteúdos pragmáticos presentes no currículo escolar, e como a escola está alienada às ideologias excludentes da sociedade. Dessa maneira, surge a necessidade de uma qualificação que ampliem os horizontes dos profissionais da educação sobre uma reflexão de sua prática docente, pois são os principais responsáveis pela formação, em sentido sistematizado, das nossas crianças com ideias morais e éticas para o convívio em sociedade.

Sendo justamente esse espaço que pode trazer mudanças reais no sentido social, cabe ao docente levar para sua sala de aula discursos, rodas de conversas, elementos culturais de diversidades e debates que desmistifiquem o preconceito, mostrando a diversidade como algo importante a ser trabalhado, sobretudo, saber tratar-se e se portar frente as situações de discriminação racial, pois o trabalho implícito em sua postura de naturalização dos elementos de diversidade farão toda a diferença.

Ademais, a professora da Universidade Federal do Paraná e doutora em psicologia social, Tânia Baibich-Faria coloca que o professor deve estabelecer uma Pedagogia do

Antipreconceito, pois a partir do momento que ele percebe um conflito de discriminação ele deve agir intervindo com aquela agressão exemplando para aquele indivíduo que existe uma enorme diversidade no mundo e que cada um tem sua própria forma ser e agir. Ensinando a respeitar e entendê-lo como um ser de direitos como qualquer outro. Portanto, o docente deve agir de forma combativa nas mentes dos pequenos tentando revelar que essas ideologias impostas pela sociedade só faz mal ao próximo e a ele mesmo.

Com o currículo surge a prática de sistematizar o ensino, ampliando a formação de todos os indivíduos em menor tempo e em grande quantidade para suprir a necessidade do mercado de trabalho, ele não está focado no real aprendizado ou formação do ser humano. Mas quando o teórico John Dewey (1978) propôs o progressivismo aconteceu uma grande inovação no currículo, visto que ele deixa de se preocupar em seguir a demanda de formação que a sociedade exigia e passa a se preocupar com a resolução de problemas sociais, dado que no ambiente escolar passe a ser organizado de modo que a criança se depare com uma série de problemas presentes na sociedade, criando possibilidades para elas agirem de forma democrática e cooperativa. Diante dessa prática os professores devem apresentar problemas contidos dentro da comunidade para que as crianças possam ver que existem diferenças dentro do corpo social e possam interiorizar maneiras de agir e pensar de forma real e ampla, no seio social, aprendendo assim a respeitar e entender que ser diferente é o normal.

Com o advento da teoria crítica e pós-crítica do currículo a escola começa a se preocupar com a humanização dos estudantes, passando a entender que aquele aluno da sala de aula ele não é apenas um discente, mas é um filho, um irmão e que tem suas particularidades, logo, estando se apropriando da cultura como fator de desenvolvimento humano. Procurando entender a cultura do indivíduo para conseqüentemente buscar entendê-lo. Tendo como base o conhecimento como meio de emancipação do ser, já que é sobre essa educação reflexiva que vai gerar um ser ativo que não irá seguir concepções impostas pela sociedade, como: as filosofias de corpo, cabelo e cores perfeitas. Gerando assim, cidadãos menos discriminatórios e preconceituosos, conseqüentemente, trabalhando com o multiculturalismo ligado na produção das diferenças e no enaltecimento das minorias.

Logo, o currículo é uma das melhores formas de se trabalhar com esse rompimento, já que é através do mesmo que o professor busca fundamentar sua prática pedagógica, sendo um mediador imbuído de um conjunto de orientações teóricas pedagógi-

cas alicerçadas em uma base política, econômica e cultural, estabelecendo as intenções e finalidades à prática educativa nos processos de formação dos indivíduos. Para isso os professores devem criar um currículo oculto baseado nas especificidades encontradas dentro das salas de aula, como, por exemplo, turmas com alunos deficientes, onde os professores terão que estabelecer uma técnica de ensino diferenciada que possa amparar as especificidade de todos.

Torna-se de suma importância que o professor saiba qual teoria de currículo abordar, uma vez que é por meio desta que o educador vai organizar as suas práticas educativas, propondo um método de formação política. O que vai possibilitar, diante dessa escolha de currículo, que o formador trace estratégias metodológicas que atuem de forma positiva na desconstrução do preconceito contido no espaço escolar.

PLURICULTURALISMO E CURRÍCULO

A priori, é necessário considerar o currículo como sendo um dos principais pilares existente dentro da escola, já que ele é indispensável para a formulação da prática pedagógica e do plano de aula. Mas, para isso o educador tem que ser adepto de uma formação adequada e continuada, pois diante das mudanças sociais acontecendo em larga e rápida escala, os conflitos no espaço escolar acontecerão na mesma intensidade e de diferentes formatos. Logo, para que essa desconstrução seja efetivada de forma positiva e que não afete o desenvolvimento afetivo de cada aluno, o docente deve ter criatividade e propor metodologias lúdicas que abordem o assunto a fazer parte da forma de vida do alunado, contribuindo para seus discentes aprendam da melhor maneira possível a agir com empatia e respeito às diferenças de todos.

Como forma de expor que o preconceito racial está enraizado dentro da sociedade as autoras Stange e Bassani (2004) trazem em sua pesquisa que:

A renda de uma família negra é de apenas R\$ 689,00 contra a de uma família branca que é de R\$ 1440,00. A condição do negro no Brasil continua crítica. Segundo dados recentes do Observatório Afro-Brasileiro a partir do “Atlas de desenvolvimento Humano”, o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) da população negra brasileira ocupa a 107ª posição no ranking das Nações Unidas, enquanto o da população branca está no

46ª lugar; enquanto o rendimento familiar médio dos brancos brasileiros é de 2,64 salários mínimos, o dos negros não passa de 1,15 salários mínimos. (p. 2)

À vista disso, expõe-se que os negros não são valorizados mediante a predominância de uma cultura elitista e de uma sociedade alicerçada na hierarquização de uma única raça, a branca, onde se é desvalorizado qualquer outra cultura ou etnia que não se enquadre no “padrão” aceitável pela sociedade, de matriz europeia.

Ao falar em multiculturalismo deve-se ter cuidado, pois este pode denotar a diversidade ou prática de hierarquização racial, no qual incide a discriminação e a subalternização de uma etnia à outra. Nesta situação o preceptor deve explicar aos seus alunos o conceito de pluriculturalismo e multiculturalismo mostrando a diversidade existente no país e nas suas bases familiares e comunidades, com fins a trabalhar a equidade social e a qualidade educacional no tocante do assunto.

Resultados apontados em pesquisas educacionais demonstram que o acesso à escola e a permanência bem-sucedida nela variam de acordo com a raça/etnia da população. As trajetórias escolares dos alunos negros apresentam-se bem mais acidentadas do que as percorridas pelos alunos brancos. (MARQUES, 2006, p. 3). Neste caso, deve-se atenuar-se aos motivos para tal contraste na permanência escolar, se faz pertinente por em cheque a elaboração de um novo currículo escolar que não priorize a massa branca, mas que assuma subsídios de equidade para todos.

Os debates sobre a questão racial no Brasil, desde o início dos anos 1980, foram materializados nos Parâmetros Curriculares Nacionais através do tema transversais Pluralidade Cultural como uma tentativa de evidenciar as diferenças culturais e raciais, integrando-se ao currículo e atendendo a reivindicações do movimento negro e de outros grupos que lutam por mais espaço na sociedade. (MARQUES, 2006, p. 4).

Então, como a Pluralidade Cultural é uma diretriz curricular que norteia os esquemas organizacionais da comunidade escolar, cabe à escola e aos seus integrantes incrementar o multicultural em seus planos de aulas e currículo.

Trabalhando várias culturas de maneira lúdica, despertando a curiosidade e o in-

interesse dos educandos para entender e aprender sobre várias culturas e costumes. A Lei Federal n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, insere a história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio. Tendo como foco a exposição da diversidade cultural e a criação de uma sociedade apoiada no respeito, haja vista que essas diferenças culturais venham agregar novas experiências e também que os alunos dialoguem e enriqueçam seus conhecimentos. Essas implementações políticas e pedagógicas buscam à implementação do Currículo Escolar no sentido de reconhecimento e valorização da cultura e identidades negras, para tanto, é necessário a adoção dessa postura da entidade escolar e, sobretudo, dos professores.

Apesar dos inúmeros fatores que tanto prejudicaram a vida dos negros durante história no Brasil, fica evidente que a educação é um meio de que as crianças e os adolescentes negros têm de buscarem ter uma vida melhor, diferente da que os seus pais tiveram. Sendo que esses pais alimentam a esperança de que a escolarização dos filhos resulte em melhoria de qualidade de vida e de nível socioeconômico. No entanto, elas deparam logo com a discriminação racial e o preconceito. O apelido que recebem é de “carvão”, “macaco”, “betume”, “sabão de mula”, “buiú”, “urubu”. O efeito produzido é o da perda da humanidade, pois a cor da pigmentação da pele é comparada a cores de coisas e seres não-humanos. (MARQUES, 2006, p. 6).

A postura de uma pedagogia antirracismo fica alicerçada em ações ativas, não tratando esses episódios como apenas brincadeiras entre crianças, já que a identidade de uma criança é formada a partir das suas experiências de vida nas relações sociais. Aqui se manifesta a relevância de manter o contexto escolar como sendo o espaço de segurança para as crianças se relacionarem e se desenvolverem, e principalmente de construir uma identidade sólida e autônoma.

O entendimento dessas questões implica nos sujeitos que compõem o espaço escolar compreenderem as diferenças existentes entre os alunos, entendendo que cada aluno tem uma história diferente e tomando noção de respeito das diferenças existentes no ambiente escolar busca-se um ensino pluralista e ético, construindo Propostas Pedagógicas que percebam as raízes dos processos discriminatórios e oriente a ação coletiva dos educadores na luta contra as opressões e pela transformação social.

Através de pesquisas sobre o ensino pluralista e transversal que trabalhem a diversidade Marques (2006) obteve os seguintes resultados:

Pelas entrevistas e depoimentos constatou-se que os temas transversais são abordados de maneira fragmentada e inconsistente pelos professores da escola, os quais reconhecem a importância deles, mas não realizam um trabalho integrado. A proposta de a transversalidade ser comum a todas as áreas e disciplinas, não como adendo, mas sim englobando valores considerados universais, não está consolidada no trabalho docente da escola. Nos depoimentos dos sujeitos evidenciou-se que a temática Pluralidade Cultural é mais enfatizada nas disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa. (p. 11).

Desse modo, as práticas de ensino consolidariam um trabalho pautado no respeito de forma mais perspicaz se fizessem uso de mecanismos interdisciplinares entre as disciplinas, não fragmentando os temas transversais a ponto de confundirem as idéias de seus alunos, mas sim orientando-as a uma visão de mundo mais ampliada frente os contrastes sociais e posturas inconsistentes para com o próximo.

METODOLOGIAS PARA TRABALHAR CONTRA O PRECONCEITO NO ESPAÇO ESCOLAR

Segue abaixo sugestões de atividades de cunho lúdico que poderão ser trabalhadas em sala de aula, tendo possibilidade de adaptação aos diferentes contextos de ensino e níveis de escolaridade.

Rodas de Conversas: é uma das principais alternativas de se trabalhar com o preconceito, pois a partir dela pode se estabelecer com as crianças diálogos, no qual sejam colocadas questões sobre preconceito e na medida em que as discussões acontecem podem ser feitas indagações sobre o tema, além de oportunizar que as crianças falem suas perspectivas sobre o assunto. Com base nisso, o professor poderá observar quais posicionamentos e anseios acerca do tema e levar essa discussão para além daquela sala de aula, orientando a postura dos alunos para agir em todo o espaço escolar e na sociedade.

Vídeos e Contos: os docentes devem procurar vídeos e revistas/livros e histórias que trabalhem a diversidade de maneira naturalizada, apresentando às crianças a importância de respeitar a diversidade cultural, social, racial e de gênero. Mostrando que

é primordial para a construção de um importante valor em nossa sociedade: a empatia, o respeito. E a literatura é uma poderosa aliada no trabalho didático. Exemplos de histórias que podem ser trabalhadas:

- **Tudo bem ser diferente:** aborda assuntos como adoção, separação, deficiência e preconceito racial de maneira divertida.

- **O Cabelo de Lelé:** a obra trata da autoestima infantil com base na história e beleza da herança africana.

Bonecos Negros: é uma forma de naturalizar a diferença na pigmentação, adicionando ao cotidiano as diferentes cores, que majoritariamente são exclusas.

Toque: a partir do toque pode se trabalhar a textura do cabelo, por exemplo e o contato com pessoas de outras cores, valorizando a afetividade entre todos, independentemente da pigmentação da pele. O trabalho com o cabelo abre caminho para estudar tamanho, cor e permite aprender que não existe cabelo ruim, só estilos diferentes. Valoriza os seus corpos, cabelos e identidades.

Comida: é um meio de mostrar que algumas comidas que os pequenos gostam nem sempre é construção do seu país ou povo. Sendo importante pesquisar a história de alimentos de várias origens, valorizando a cultura de outros povos e estabelecer a diversidade dentro de sua própria zona de proximidade.

Dança: usando hits que mostram como as culturas de diversos públicos se disseminam mediante o som. Visto que a música pode ajudar a integração e interação entre alunos, pode refletir contextos históricos e inserir os alunos dentro da cultura local e regional e ensina de forma lúdica e divertida, aumentando o desempenho do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta discussão, os objetivos mostraram os benefícios que a utilização de um currículo humanista traz na desmistificação do preconceito racial, e a questão norteadora do delineamento do texto - Qual a importância do currículo para a desconstrução do preconceito racial na escola? – respondida, de modo que pudemos entrar contato com ideias de autores que possuem um olhar humanista para com respeito às relações de etnias que se encontram dentro das nossas salas de aula e sociedade.

O estudo considerou o currículo como o meio mais sólido e viável para se obter os resultados de engrandecimento da diversidade das raças que fazem parte da nossa sociedade, se valendo principalmente do currículo oculto, responsável por influenciar a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, dando o acabamento necessário para uma prática de ensino englobada em pressupostos humanísticos.

Nessa perspectiva, é basilar refletir o que foi evidenciado ao longo da discussão proposta nesse texto. A escola como uma instituição de formação humana tem que zelar pela pessoa aluno e todos os fatores que o compõe, não agindo como disseminadora de ideologias racistas, indo de encontro com a raça negra e suas culturas. Diante desses fatores, são necessárias mudanças para reverterem esse quadro, partindo primordialmente do sujeito professor, o principal responsável de mediar o conhecimento e também lidar com as relações de convívio dentro da classe, construindo o ensino-aprendizagem de cada aluno, e, desse modo, o educador se torna uma peça chave na abolição de ações preconceituosas entre os alunos, prezando por um currículo imbuído de práticas pedagógicas que não se limitem apenas a transmissão de conteúdos tecnicistas, mas com uma técnica engajada no multiculturalismo, estando atenta à diversidade e considerando o aluno como um ser social, que traz consigo do seu leito familiar uma cultura, valores, habilidades, conceitos, etc.

Com fins pedagógicos foi proposta a utilização de atividades lúdicas que possibilitem nas crianças, a partir do brincar, a compreensão do universo cultural presente no nosso meio, de modo que elas interiorizem o respeito a cultura afro- descendente e as variedades de costumes que cada de seus colegas possuem.

Portanto, o profissional que optar por trabalhar com um currículo focado na desconstrução de ideologias podem combater atitudes que são irrelevantes para o bom desempenho das relações sociais que são construídas entre os indivíduos no processo de socialização, onde esses docentes poderão mudar as visões dos seus alunos para o respeito e a empatia às inúmeras dessemelhanças que há entre os sujeitos, permitindo obter a inclusão daqueles que tiveram imensuráveis gerações ancestrais massacradas e desprestigiadas durante longos anos, dando-lhes o devido valor e lugar de direito na sociedade. Com iniciativas como essa que alcançaremos uma sociedade de equidade.

REFERÊNCIAS

CARRIEL, Paola. **Diminuir preconceito é desafio para professor**. 2009. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/diminuir-preconceito-e-desafio-para-professor-bxwicvfb10tdnnsb2wh88ni32/> . Acesso em: 28 out. 2019.

MENDES, Grisólio L. PAULA, Marise V. **Gênero e diversidade na escola: relações étnicos raciais**. CIAR UFG, 2014. Disponível em: <https://youtu.be/iK7WfYmpyZQ>. Acesso em: 28 out. 2019.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **A identidade negra e o currículo escolar: Um estudo comparativo entre uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos**. Anais da 29ª Reunião Nacional da ANPED, 2006.

CALILE, Otávio. **Teorias do currículo crítica e pós crítica**. 2016. 1 vídeo (18min e 5 segundos). Publicado pelo Canal Francisca de Oliveira. Disponível em: <https://youtu.be/ANrUSHrPIJ4>. Acesso em: 30 out. 2019.

STANGE, Michelle. BASSANI, Suzana. **Preconceito Racial**. 2004. Disponível em: <http://www.inf.ufes.br/~fvarejao/cs/PreconceitoRacial.htm>. Acesso em: 03 out. 2019.

ADIÇÃO DE NÚMEROS NATURAIS: ANÁLISE DA TRANSPOSIÇÃO NO ENCONTRO NACIONAL EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

ALMEIDA, Gislânia Pereira

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: gisslania@gmail.com

BORBA, Valeria Maria Lima

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: valbo66@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática originou-se a partir da inquietação a respeito das dificuldades dos alunos dos anos iniciais, na resolução das operações aritméticas. Tal inquietação é resultante das observações durante os três anos de prática, realizada pela pesquisadora. Dessa forma, o foco desse artigo é a transposição do conceito de adição nos iniciais. Portanto, é relevante retomarmos alguns conhecimentos que dizem respeito à organização dos números. Os números são organizados de maneira geral, em um conjunto denominado de conjunto dos números reais, dentro desse conjunto temos os números naturais, inteiros, racionais e irracionais. A operação de adição pode ser realizada em qualquer um desses conjuntos, porém, é o entendimento da adição com números naturais que irá permitir a compreensão dessa operação nos demais conjuntos. Ao adicionar dois números inteiros positivos, pertencente ao conjunto dos números naturais, não há muita dificuldade, mas a partir do momento que se procura adicionar números opostos (negativo e positivo), é necessário ter claro que se trata inicialmente de uma soma, e essa, ao comparar símbolos acabará resultando em uma subtração. Assim, a Adição de números Naturais enquanto saber científico exige uma série de regularidades, em algumas vezes abstratas demais para o nível escolar dos alunos, não ensinamos a abstração da organização dos conjuntos para crianças dos anos iniciais, mas ensinamos operações que estes envolvem, bem como a identificar os elementos que compõem os mesmos.

De acordo com a BNCC (2017), podemos destacar a importância de se trabalhar as operações envolvendo seus diferentes significados, permitindo que o indivíduo, argumente e justifique os procedimentos utilizados na resolução de problema e até mesmo avalie a validade dos resultados encontrados. Dessa forma, trabalhar numa perspectiva de adição, demonstrando a sua relação com as demais operações aritméticas, pode contribuir para a compreensão desse conceito na sala de aula. Mas para isso, é interessante que o saber seja transformado em um saber que se adequa e então possa ser compreendido pelo aluno. E de acordo com Chevallard (1991), o saber de referência (canônica) passa por várias transformações, até chegar ao saber que se ensina na sala de aula.

Contudo, compreendemos que ao estudar o tema operações aritméticas, há uma dependência entre os mesmos, principalmente no que tange os números naturais. Considera-se este artigo importante para o estudo da transposição didática, mas propriamente a Transposição do saber de Adição, na medida em que nos faz compreender como se desenvolveu os conceitos de Transposição Didática do saber Adição, historicamente, a partir dos eventos de Educação Matemática no país. Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar o desenvolvimento da temática Transposição didática da adição, no evento Nacional de Matemática, ENEM, no período entre 1987 a 2016.

A DIDÁTICA COMO CAMPO DE ESTUDO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO

Começamos nossa discussão caracterizando a Didática enquanto ramo da ciência pedagógica e de acordo com Libâneo (1994) como sendo a teoria da instrução e do ensino. Quando pensamos em ensino, consideramos a relação existente entre um professor, seus alunos e um saber de referência, portanto reflete-se que a ação do professor ao realizar a mediação entre o aluno e o saber, fecha-se o triângulo que chamamos de triângulo das situações didáticas, no qual, em cada vértice se encontra cada um dos polos integrantes. Visto que, maneira geral, o ensino é a atividade do professor, pois ele para que aja o ensino, organiza, seleciona e explica os conteúdos, e a aprendizagem, é a atividade do aluno de assimilar conhecimentos. Com isso, encontra-se na Didática uma forma de compreender os processos que envolvem estas relações, objetivando contribuir para organização do trabalho docente, bem como estimular a atividade do aluno na apreensão do conhecimento.

Ainda de acordo com Libâneo (1994), tem-se que ao estudo da Didática, cabe a capacidade de converter os objetivos sociais, políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, possibilitando selecionar conteúdos e métodos com base nesses objetivos. Dessa forma, a Didática, pode fornecer meios para se compreender, analisar e favorecer mudanças no processo de ensino e aprendizagem, permitindo-nos pensar em um ensino voltado para a vivência social e política, a fim de contribuir para transformações positivas na sociedade. André e Oliveira (1997) salientam que a Didática deve propiciar a análise crítica da realidade do ensino por parte dos professores e alunos. Assim, seria a Didática, numa perspectiva crítico-reflexiva, o campo de discussão e de compreensão das problematizações que envolvem o ensino, praticado pelo professor, assim como a aprendizagem, apreendida pelos discentes.

Portanto, o campo de estudo da Didática, contribui para o ensino, na medida em que oferece possibilidades de organização do trabalho docente, bem como de organizações metodológicas, que priorizem a aprendizagem do aluno e consequentemente favoreça a relação professor-aluno-saber. Mas, ela não reflete as especificidades dos conhecimentos referentes aos diversos componentes curriculares, sendo necessários discussões e aprofundamentos no tópico seguinte, acerca dessa especificidade, é que será tratado no tópico sobre a Didática da Matemática.

A DIDÁTICA DA MATEMÁTICA COMO CAMPO DE PESQUISA E ENSINO

Podemos considerar a Matemática como a ciência que estuda os elementos abstratos e as relações que podem ser estabelecidas entre eles. De acordo com o PCN (1998) este componente curricular, interfere significativamente na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento e na agilização do raciocínio de dedução do aluno, os parâmetros também destacam que existem divergências nas percepções de alunos e professores com relação à Matemática, pois enquanto professores reconhecem a importância da disciplina, alunos demonstram insatisfação. Dessa forma, estudos relacionados à Didática da Matemática podem contribuir para o ensino de Matemática, de uma forma que possibilite ampliar as possibilidades, não apenas de ensinar, como também de se aprender matemática.

Com relação ao desenvolvimento da Didática da Matemática, enquanto campo de estudo, Brousseau (1996) destaca a área como sendo responsável por estudar as atividades didáticas, atividades estas, que têm como objeto o ensino. Dessa forma, pode-se aferir que se encontra na didática da matemática formas de contribuir para o desenvolvimento do ensino, e conseqüentemente da aprendizagem em matemática, bem como, compreender os elementos que estes envolvem, e que abordados mais adiante.

Brousseau (1986) enfatiza a relevância do estudo a respeito da Didática da Matemática, atentar-se para quatro elementos, sendo eles: o saber matemático, o trabalho do matemático, trabalho do professor de matemática, e o trabalho do aluno. Para ele, cada um desses componentes desempenham um papel na relação ensino e aprendizagem, e são objetos primordiais nos estudos da didática.

Quando se trata do saber matemático, Pais (2001) destaca que ele, se constitui de noções objetivas, abstratas e gerais, mas que também não tem como negar a intermediação da subjetividade e da particularidade na atividade humana em sua elaboração. Dessa forma, o saber matemático é produzido com base em axiomas e demonstrações, que são resultados de estudos e pesquisas desenvolvidas pelos matemáticos, e por estas pesquisas envolverem seres humanos, elas passam por incertezas até chegarem na validação dos saberes produzidos. Este saber produzido pelos matemáticos necessita do trabalho do professor para que seja ensinado em sala de aula. Com relação ao trabalho do professor, Brousseau (1996), afirma que, este realiza um trabalho que é o inverso do trabalho do pesquisador matemático, pois ele tem que produzir uma recontextualização dos conhecimentos. Assim, o trabalho do professor consiste em partir de situações particulares, para construir o saber geral com o aluno.

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA COMO FENÔMENO DIDÁTICO EM SALA DE AULA

O termo Transposição didática foi introduzido por Varret em 1975, e discutido novamente por Chevallard. Os autores Poilodoro e Stigar (2010), evidenciam que Chevallard relaciona Transposição Didática como um trabalho no qual se fabrica um objeto de ensino, dessa maneira, podemos perceber que esta tem papel relevante para ato de ensinar. Assim, Chevallard (1991) considera o fenômeno da Transposição Didática como “a passagem do saber sábio para o saber ensinado e, portanto, a distância eventual e obrigatória

que os separa”. Assim, a transposição didática envolve muito mais que transformar um saber para que este tenha possibilidade de ser aprendido pelo aluno, ele sofre um conjunto de transformações adaptativas, existindo assim, um percurso percorrido por este saber, até que ele chegue à sala de aula para ser ensinado, e este percurso envolve três componentes distintos, porém interligados: saber sábio, saber ensinar e saber ensinado.

O saber sábio tem relação com o saber produzido pelo que Chevallard chama de NOOSFERA, e Pais (2001), os indivíduos que compõem a noosfera realizam um trabalho seletivo que resulta não apenas na escolha de conteúdos, mas também na definição de valores, objetivos e métodos, que são responsáveis por nortear o sistema de ensino. O sistema de ensino envolve relações estabelecidas entre os elementos professor, saber e aluno. De acordo com Menezes (2016), pode ser observado na sua epistemologia, na transposição didática que resulta do processo de “didatização”, e a relação ao saber.

Com base nessas concepções entende-se que, o saber epistemologicamente, estrutura-se com base em teorias científicas que foram postuladas, avaliadas e concluídas, porém para transpor este saber científico para o contexto da sala de do saber que foi produzido inicialmente com base axiomas e demonstrações, por uma comunidade científica de matemáticos para um saber didático, objetivando uma mudança com relação ao saber, visto que este inicialmente é considerado algo novo para o aluno, mas que durante o processo de interação entre os elementos do triângulo didático pode resultar em algo velho no decorrer do processo. É importante destacar que para Menezes (2016) o processo de didatização ou Transposição Didática, em que o saber sofre deformações para que ele possa se transformar em saber a ser ensinado, e pode ser dividido em dois tipos de transformações didáticas, caracterizadas como: transposição didática externa e interna.

A transposição didática externa se refere ao saber produzido na NOOSFERA, no qual são elaborados programas de ensino, estas elaborações objetivam determinar quais saberes devem ser ensinados na escola. A transposição didática interna foca-se mais nas relações estabelecidas entre o professor, o aluno e um saber de referência, assim esta diretamente associada ao ambiente interno da sala de aula.

A Transposição Didática, numa perspectiva de fenômeno da didática da matemática, de acordo com Brousseau (1996) estuda as atividades didáticas, tendo como objeto o ensino de matemática, pode-se aferir que através dessas atividades didáticas podemos observar muitos fenômenos em sala de aula, que influenciam no processo de ensino e aprendizagem. Estes fenômenos observados em sala de aula centram-se na relação di-

dática que se estabelece entre professor, aluno e saber, definido por Brousseau (1986) como sendo o triângulo das situações didáticas. Estas situações didáticas são definidas como:

o conjunto de relações estabelecidas explicitamente e/ ou implicitamente entre um aluno ou um grupo de alunos, um certo milieu(contendo eventualmente instrumentos ou objetos) e um sistema educativo (o professor) para que os alunos adquiram um saber constituído ou em constituição. (BROUSSEAU, apud ALMOULOU, p. 33)

Refletindo sobre o saber, precisamos distinguir bem, que embora este tenha relação com o conhecimento, não se trata do mesmo elemento, fazendo uma distinção entre saber e conhecimento, destaca Menezes (2006) que refere-se a conhecimento como uma construção a partir de uma relação concreta entre o objeto de conhecimento e o indivíduo, já o saber é resultado de uma construção científica, histórica e cultural, descolada do empírico e da experimentação de maneira imediata. Consideraremos aqui, as definições de saber e conhecimento, elaboradas por ela, e abordaremos as mesmas nessa perspectiva.

Assim a adição de números naturais, enquanto saber foi construído ao longo do tempo, e essa construção não pode ser totalmente dissociada no ato de mediar este saber em sala de aula, é importante que os alunos compreendam que este saber tem uma origem e um percurso de desenvolvimento.

O CONCEITO DE ADIÇÃO E AS RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM

Historicamente, o conceito de adição se envolve com a própria história do desenvolvimento do homem, pois originalmente, a contagem dos elementos, já trás em sua ideia de juntar, central do conceito de adição Maccarini (2010). Desde primórdios o homem desenvolvia técnicas de representações matemáticas. Sobre estas representações os autores: Nunes, Campos Magina e Bryant (2005), destacam que as operações aritméticas tem origem nos esquemas de ação, para eles, desde muito cedo a criança começa a compreender que adição e subtração são representações das ações de juntar e retirar. Abordaremos com mais ênfase o saber de adição, no qual diz respeito a nossa pesquisa.

Para refletirmos sobre o saber matemático de Adição de Números Naturais, é importante atentarmos para o que a BNCC (2017) destaca com relação à relevância do conhecimento matemático, referindo-se que este, é de grande aplicação na sociedade contemporânea, sendo capaz de contribuir para a formação de cidadãos críticos. Assim, em relação ao saber de adição, podemos perceber diariamente sua aplicabilidade, é possível realizar cálculos em sua maioria mentais, que necessitam dos conhecimentos propostos por esta operação, porém muito embora sejam desenvolvidas estas habilidades mentais, habilidades de escritas que envolvem a resolução do algoritmo da operação aritmética de adição também merecem destaque nas situações cotidianas. Isto faz com que as crianças reproduzam em sala de aula uma diversidade de estratégias de resoluções que necessitam serem regularizadas.

De acordo com Lerner e Sadovsky (1996) as situações centradas nas operações aritméticas apresentam regularidades, sendo assim, importante detectá-las, para melhorar o uso da notação escrita. A escrita dos alunos explicita muito a forma como ele compreende e desenvolve o saber matemático, colocando-os em situações nas quais, eles precisam agir com base em procedimentos já aprendidos.

Dentre as quatro operações matemáticas, a adição destaca-se por sua presença nas demais operações, como: utilizamos adição para conferir se realizamos corretamente a operação de subtração, sendo que, na medida em que somamos o subtraendo com a diferença, obteremos exatamente o minuendo desta. Para resolver multiplicações, podemos repetir uns dos fatores da operação na quantidade correspondente ao outro fator, somá-los e assim encontrar o resultado da soma, que corresponde ao produto da operação, dessa forma, a operação de adição transforma-se em outra maneira de chegar ao resultado ampliando o conhecimento do indivíduo a respeito de ambas as operações, multiplicação e adição.

Na divisão faz-se necessário a adição, na conferência da autenticidade do resultado, podendo-se repetir o quociente na quantidade de vezes que temos representado no divisor, no intuito de encontrar o número que corresponde ao dividendo, sendo isto, somente possível no caso de uma divisão exata, pois nas divisões não exatas precisaremos adicionar o resto a esta soma. Assim cabe atentarmos para a Teoria dos campos conceituais de Vergnaud, podemos perceber a relação que se estabelece entre as operações aritméticas, a adição está presente nas demais operações e virse-versa.

CARACTERIZAÇÃO DOS EVENTOS ENEM

ENEM- ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Este encontro em Educação destaca-se por ser o maior de abrangência nacional, nos estudos referentes à Educação Matemática, compondo pesquisadores não somente da área de Matemática, como também de outras áreas, além de Professores da Educação Básica, Estudantes de Licenciatura, Programas de Pós- graduação entre outros que possuem interesse na área. Já ocorreu a XII edição do evento, em julho desse ano, em São Paulo.

METODOLOGIA

Este trabalho teve como objetivo geral, analisar o desenvolvimento da temática da Transposição Didática da Adição no evento ENEM no período de 1987 a 2016, para isso, buscamos as comunicações orais e relatos de experiência, que abordassem a temática: Transposição didática do saber de adição de Números Naturais e/ou o Saber de adição.

Para construirmos os dados buscamos a presença explícita da temática nos títulos e resumos dos trabalhos publicados nos anais do ENEM, em um período temporal determinado, muito embora o objeto da nossa pesquisa não estivesse presente no título dos artigos, ao lermos o resumo percebemos que este era parte essencial da discussão. Dessa maneira, nossa metodologia organizada da seguinte forma: Primeiramente pretendemos buscar a temática nos anais do evento ENEM, no período de 1987 a 2016, no intuito de compreender os conceitos de Transposição Didática do Saber de Adição, para então verificarmos como tais conceitos estavam sendo abordados no evento, para então entendermos a relevância dada a esta temática nos estudos ligados Educação Matemática.

Procuramos quantificar os trabalhos encontrados, levando em consideração somente as comunicações orais e os relatos de experiência, assim, compreenderíamos a quantidade de pesquisas publicadas com ênfase na nossa temática, como também em quais eixos temáticos localizavam elas.

Após contabilizarmos os artigos, buscamos analisar qualitativamente, focando nos fundamentos teóricos e metodológicos dos pesquisadores, os grupos de estudos desses pesquisadores e os autores mais citados eles.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

II ENEM- 1988

O Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) é um encontro que tem uma periodicidade de três anos. Ele ocorreu em Maringá-Paraná, contabilizamos em nossa pesquisa 92 comunicações orais, nas quais 2 dessas comunicações apresentaram a temática do saber Adição de Números Naturais, eles pertencentes ao eixo de Alfabetização Matemática. Diante desses expostos observamos que neste evento não houve interesse em produzir trabalhos que abordassem a Transposição Didática do Saber de Adição dos Números Naturais, pois não encontramos pesquisas que apresentavam a questão da Transposição Didática com o saber por nos estudado. Os trabalhos que tiveram como foco, o saber de Adição de Números Naturais tiveram como título: Contas de vai um e pedir emprestado o que as crianças precisam saber; Por que é difícil para a criança aprender a fazer continhas no papel?

O artigo intitulado como: Contas de vai um e pedir emprestado o que as crianças precisam saber, da autora Elisabete Maranhão de Miranda, caracterizava como uma Comunicação oral, na qual, investigou os conhecimentos matemáticos após o ensino da adição com reserva, seriam anteriores ao efeito duradouro da aprendizagem, como também se os conhecimentos avaliados antes de introduzir a subtração com reserva, seriam anteriores desta aprendizagem. A pesquisa foi realizada com 40 crianças da 1ª série do 1º grau, de uma escola particular de Recife. Utilizou-se como recurso avaliativo um pré-teste sobre: notação do sistema decimal, reposição de quantidades, resolução de problemas orais e contas escritas de adição e subtração. Concluiu-se na pesquisa alguns aspectos como: a existência de uma dissociação entre os procedimentos escritos e os conhecimentos matemáticos, e a compreensão do sistema decimal, a recomposição de quantidades e a representação escrita dos números foi preditores do efeito duradouro da aprendizagem de adição.

A segunda pesquisa foi desenvolvida por Zélia M. Monteiro Higino da Silva, tendo como título: Por que é difícil para a criança aprender a fazer continhas no papel? O estudo focou nos algoritmos de adição e subtração, investigando a associação entre a manipulação de símbolos escritos e a manipulação das quantidades. Foi desenvolvido com 44 crianças de uma 2ª série do 1º grau de uma escola pública de Recife. Um pré teste foi utilizado como instrumento metodológico, avaliando a representação de números e a resolução de operações de adição e subtração. Organizou-se o público do experimento em três grupos sendo eles: manipulação de apenas símbolos escritos; manipulação sequencial de quantidades e símbolos escritos; manipulação paralela de quantidades e símbolos escritos. Como resultado a pesquisa evidenciou que ocorreu um desempenho maior do grupo de manipulação paralela de símbolos e quantidade. Sugerindo assim um ensino de Matemática que considerasse a associação entre símbolos numéricos e quantidades.

Procuramos nos demais encontros e não encontramos nenhuma publicação do tipo comunicação oral ou/e relato de experiência que tratassem do assunto Transposição Didática do Saber de Adição ou apenas o Saber de Adição. Foram aproximadamente 1000 comunicações orais e 400 relatos de experiências..

X ENEM -2010

Este evento ocorreu em Salvador-Bahia. Encontramos mais de 300 trabalhos entre comunicações orais e relatos de experiência, nos quais 5 deles tiveram os seus estudos desenvolvidos a respeito do Saber Adição de Números Naturais, 4 desses trabalhos fizeram parte do eixo temático referente a Educação Matemática nos Anos Iniciais e apenas 1 compondo o eixo de Ensino e Aprendizagem de Aritmética. As pesquisas serão detalhadas mais adiante.

O artigo de título: Crianças de 09 anos resolvendo problemas de estruturas aditivas com o auxílio de recursos representacionais, desenvolvido por: Luciana S. Ventura e Ana C. V. Selva. As pesquisadoras buscaram verificar a maneira como as crianças da faixa etária estudada, resolviam os problemas de estrutura aditivas com a manipulação de reta numérica, material manipulativo e algoritmo. Citaram em sua pesquisa, Carraher e Schliemann, Bryant, Vergnaud e Piaget. O trabalho foi desenvolvido com crianças da 1ª série do segundo ciclo do Ensino Fundamental I. Utilizaram pré-teste, intervenção e

pós-teste, e com aplicação chegaram à conclusão que aos estudantes compreenderem o que estavam fazendo e as relações envolvidas nas situações problemas, demonstraram ainda que aparentemente uma mudança de atitude com relação à matemática.

O estudo que teve como título: O desempenho dos estudantes da região sul da bahia no campo aditivo, dos pesquisadores Glebson Sousa Vieira, Eurivalda Ribeiro dos santos Santana e Diná da Silva Correia, tiveram como objetivo analisar o desempenho de estudantes de 2º e 3º em escolas públicas do Sul da Bahia nas situações-problema que envolvia adição. Fizeram uso dos escritos dos estudantes e procuraram mapeá-los. Os autores concluíram que os alunos não chegaram nem a acertar metade das situações propostas.

Estruturas aditivas: O desempenho e as dificuldades na resolução de situações-problema, diz respeito à pesquisa desenvolvida por Alayde Ferreira dos santos e Eurivalda Ribeiro dos Santos Santana, elas tinham o intuito de diagnosticar os desempenhos dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas soluções de situações-problema sobre estruturas aditivas. Mais de 600 alunos participaram por meio de um teste escrito contendo situações, referentes à adição e subtração, também com base na teoria de Vergnaud. O estudo indicou que os estudantes apresentaram baixo desempenho em categorias simples de situações-problema.

A pesquisadora Tereza Cristina Etcheverria, desenvolveu o trabalho: Investigando o campo aditivo em problemas elaborados por professores dos anos iniciais, com ele, ela pretendeu diagnosticar os estágios de desenvolvimento do campo conceitual das estruturas aditivas de estudantes e professores, com base em Vergnaud.

O artigo pertencente aos estudos elaborados por Maria Aparecida da Silva Rufino, Maria Selma Feliciano e João Roberto da Silva, relacionado à: Os campos conceituais de Vergnaud e a leiturização dos problemas matemáticos de estrutura aditiva. Eles procuram descrever e investigar as dificuldades de professores em um município de Pernambuco em fazer com que os alunos compreendessem os enunciados aditivos. Para isso, fizeram uso metodológico de um questionário. E perceberam que os professores não reconhecem a base inicial aditiva, e não identificam o seu papel enquanto agente mediador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das dos estudos desenvolvidos, percebemos que a Transposição Didática do Saber de Adição e/ ou Saber de Adição, é uma temática pouco abordada neste evento no qual centramos nossa pesquisa, os pesquisadores da Educação Matemática desenvolveram uma quantidade mínima de pesquisa nessa perspectiva, o que nos leva a refletir sobre os motivos que levaram a isso, seria a Transposição do saber Adição dos Números Naturais um conteúdo básico demais, não necessitando, serem estudadas as formas ensiná-lo em sala de aula? Os trabalhos encontrados buscaram associar o saber de adição com a subtração, centrando seus estudos na Teoria dos campos conceituais de Vergnaud, uma teoria que envolve relações de composições, comparações e composições, não necessitaria de um estudo que favorecessem compreensões a respeito da transformação desse saber a se ensinar e ser ensinado? Assim esta temática teve relevância neste evento em 2010, no ENEM.

No referencial teórico dos trabalhos, tiveram autores semelhantes, dos quais podemos destacar Vergnaud, Nunes, Bryant e Piaget. Os instrumentos metodológicos utilizados foram em maioria testes escritos. Os pesquisadores estavam relacionados a grupos de estudo diversos, tinham ligação com a Universidade Federal do Espírito Santo, PUC-SP, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal e Universidade Rural do Pernambuco, Universidade estadual de Santa Cruz e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. P. **Transposição Didática**: Por onde começar? São Paulo: Cortez, 2007.

ALMOULOUD, Saddo Ag. **Fundamentos da didática da matemática**. Curitiba: Ed. UFPR, 2007.

BORBA, Valéria. M. L. O Contrato Didático como tema de pesquisa no ENEM e SIPEM no período de 2009 a 2013. In. **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, II, 2015. Campina Grande.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, MEC/UNDIME, 2017.

BRUN, J. **Didáctica das Matemáticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

D'AMORE, B. **Didática da Matemática**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2007.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

FAYOL, Michel. **Numeramento: aquisição das competências matemáticas**. São Paulo: Parábola.Editorial, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Campinas; São Paulo: Papirus, 1990.

MENEZES, Anna.P.A.B. **Contrato didático e transposição didática: inter-relações entre fenômenos didáticos na iniciação à álgebra na 6ª série do ensino fundamental**. 2006. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

NUNES, T.; CAMPOS, T. M. M.; MAGINA, S.; BRYANT, P. **Educação Matemática: números e operações numéricas**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIS, Luiz Carlos. **Didática da Matemática; uma análise da influência francesa**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PARRA, Cecília. **Didática da Matemática: Reflexões psicopedagógicas**. Porto alegre: Artmed, 1996.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Piaget**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

PIAGET, Jean. & INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. 11ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S/A, 1990.

POLIDORO, Lurdes de Fatima. STIGAR, Robson. A Transposição Didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. Ciberteologia - **Revista de Teologia & Cultura** - Ano VI, n. 27. Acesso em: outubro/2019

SILVA, Lidiane. R. C. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO** — EDUCERE, IX, ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III, 2009, Curitiba.

ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA A LUZ DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANTUNES, Bárbara Beatriz da Silva

Universidade Federal de Campina Grande, Triunfo, PB, Brasil.

E-mail: gerlandioteo368@gmail.com

TEODOSO, Gerlândio Geraldo

Universidade Federal de Campina Grande, Sousa, PB, Brasil.

E-mail: barbarabeatriz2000@gmail.com

INTRODUÇÃO

De acordo com Oliveira (2012), as concepções de infância são construídas historicamente, e determinam de maneira significativa as ideias de criança, assim como estas devem se desenvolver e quais comportamentos e conhecimentos devem apresentar diante da sociedade.

Tais concepções são confirmadas por Políticas Públicas, e por isso a importância de uma análise das Concepções de Infância a luz da Legislação educacional brasileira.

A partir da análise histórica da Educação Infantil no contexto mundial e nacional é possível perceber que o ser criança passou por diversas concepções que sofreram e ainda sofrem influências históricas, sociais, geográficas, políticas e culturais.

Inicialmente a educação das crianças ficou estritamente reservada a família. Segundo Áries (1981, p. 156): “Na sociedade medieval a criança a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia destes”, neste sentido caberia a família o papel de prepará-las e ensiná-las para viver no meio cultural e social.

No entanto esses cuidados não contemplavam todas as necessidades das crianças, pois a concepção de criança que vigorava era a de que esta seria um adulto em mi-

niatura, sendo exposta a toda e qualquer situação ocorrida na sociedade da época, tendo até mesmo que trabalhar para garantir a sua sobrevivência, excluindo-se um olhar para a infância enquanto uma fase essencial onde a criança necessita de cuidados que levem em consideração as suas especificidades para alcançar o seu pleno desenvolvimento.

As concepções de infância vieram sofrendo influências desde a metade do século XVIII impulsionadas pelo sentimento de infância, ou seja, a distinção entre infância e vida adulta e foram sendo consolidadas no século XX com a criação dos parques infantis e os jardins de infância, instituições responsáveis pelo cuidado de crianças.

Todas essas mudanças aconteceram em decorrência dos fenômenos sociais da industrialização e urbanização, impulsionando o grande fluxo da migração de pessoas da zona rural para a zona urbana, bem como o ingresso de mulheres no mercado de trabalho que careciam de um lugar seguro para deixar seus filhos enquanto trabalhavam.

No Brasil a Educação Infantil foi permeada por duas tendências históricas: a tendência assistencialista e a tradição de escolarização. Segundo Zilma Ramos de Oliveira:

O atendimento às crianças pobres em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas, possibilitaria a superação das condições sociais desprivilegiadas em que as mesmas viviam, mesmo sem alterar as estruturas e fatores sociais que geravam aqueles problemas.” (OLIVEIRA, 2012, p. 26)

Assim, intitulada como educação compensatória o trabalho realizado nas creches e pré-escolas estaria baseado apenas no assistencialismo com o objetivo de amenizar as carências sociais das crianças e por isso caberia a creche e a pré-escola apenas oferecer cuidados as crianças, sem se preocupar com o processo educativo através de uma prática pedagógica intencional e metodológica que contemplasse o desenvolvimento integral das mesmas por meio de estímulos adequados.

Mesmo com a predominância de uma visão assistencialista e higienista de educação infantil, uma nova concepção passou a ser defendida no contexto educacional brasileiro. Passou a ser exigido uma estimulação precoce ao processo de alfabetização já que a preocupação não se deteve somente as carências orgânicas, mas também a uma tentativa de suprir as carências culturais na busca de amenizar o fracasso da pré-escola em alfabetizar alunos competentes em leitura, escrita e habilidades matemáticas, o que

não foi colocado em prática no plano das instituições e ainda causando o engessamento do processo de ensino e aprendizagem por meio de uma educação apenas técnica e cognitivista.

Porém, a partir do ano de 1980 novos ideais relacionados a infância passaram a ser exigidos pela sociedade. Segundo Oliveira (2012, p. 29):

Ao mesmo tempo, o período foi marcado pelo questionamento político feito pelos educadores quanto à possibilidade de o trabalho realizado em creches e pré-escolas contribuir para promover a luta contra desigualdades sociais. Eles retomaram a discussão das funções da creche e da pré-escola e criaram programações pedagógicas que buscavam romper com concepções de creche e pré-escola como instituições meramente assistencialistas e/ou compensatórias, propondo para as mesmas uma função pedagógica que enfatizava o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

Assim, com as pressões realizadas pelos movimentos sociais, especialmente o movimento feminista viriam futuramente a resultar na conquista da educação como direito garantido e assegurado na Legislação Nacional.

A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988: A GARANTIA DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO

A educação sempre esteve presente nos planos governamentais do Brasil, porém esta não era vista como o objetivo principal, sendo assim não eram adotadas medidas que suprissem as demandas educacionais em âmbito nacional, já que a educação até pouco tempo atrás era privilégio de poucos.

Após lutas e reivindicações pela democratização do ensino público e por uma educação de qualidade, a Constituição Federal de 1988 revolucionou o contexto educacional brasileiro garantindo em seu artigo 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Neste sentido, a partir da Constituição de 1988 a educação e mais especificamente a Educação Infantil passou a ser um direito de todas as crianças e o trabalho com crianças de 0 a 5 anos de idade passou a ser realizado em creches e na pré-escola.

Com isso ao menos em instância legislativa o trabalho realizado por essas instituições de ensino deixou de ser apenas assistencialista, exigindo-se um projeto pedagógico, bem como a formação de profissionais habilitados e adequadamente instruídos para o trabalho planejado e sistematizado com crianças no segmento infantil, pois não bastava apenas ser mulher para assumir o cargo de professora da Educação Infantil.

Além da garantia da educação enquanto direito social outros pontos foram abordados para a efetivação de uma educação digna, justa e de qualidade, como a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, a universalização do ensino médio, o atendimento educacional especializado para portadores de deficiência, o atendimento ao educando em toda a educação básica e entre outros aspectos como condicionantes para que a qualidade na educação seja cumprida em todas as dimensões.

A educação enquanto direito constitucional fortalece a promoção do ideal de que todos nós somos cidadãos e podemos contribuir com a formação do nosso país. Assim, a luz da Constituição de 1988 a educação infantil pode ser pensada como um espaço-tempo onde a criança é considerada enquanto cidadã que goza de todos os direitos que assegurem o seu desenvolvimento físico, cognitivo, socioemocional, social e cultural, sendo assim, é dever das instituições trabalhar com a perspectiva de que a criança também é cidadã e precisa ser instruída para o exercício da cidadania.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE: A CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO DE DIREITOS E SERES EM DESENVOLVIMENTO

Após a Constituição de 1988 o Brasil avançou mais uma vez na afirmação de uma concepção de infância baseada no direito das crianças enquanto sujeitos de direitos

e seres em desenvolvimento, carecendo de cuidados especiais. Com a Constituição de 1988, a educação passou a ser direito da criança desde cedo, devendo ser adequada a faixa etária, assim como o trabalho nas creches e pré-escolas passou a ter objetivos e, principalmente uma prática pedagógica sistematizada.

Em 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei 8.069 que dispõe dos direitos e deveres das crianças e adolescentes do Brasil. Em seu artigo Art. 15 o ECA considera que: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.” (BRASIL, 1990)

Neste sentido, para Oliveira (2012) o Estatuto da Criança e do Adolescente, concretizou as conquistas relacionadas aos direitos das crianças elencadas pela Constituição, ou seja, não bastava somente reconhecer a educação como direito, mas havia a necessidade de meios efetivos para viabilizar a qualidade em educação como direito fundamental como nos afirma Moreira e Salles (2015):

O Estatuto da Criança e do Adolescente, ao contrário, dispõe sobre todos os indivíduos de 0 a 18 anos de idade incompletos, distinguindo-os entre crianças (0 a 12 anos incompletos) e adolescentes (12 a 18 anos incompletos). Além dessa, há outras diferenças evidentes introduzidas pelo ECA: a) crianças e adolescentes deixam de ser entendidos como objetos de medidas judiciais, passando a ser tratados como sujeitos. (MOREIRA; SALLES, 2015, p. 183)

Dessa maneira, o ECA trouxe um maior fortalecimento da consciência em relação ao cuidado com a infância de nossas crianças. O Estatuto reforça de maneira significativa a proteção integral da criança através de seus direitos, pois estas passam a ser consideradas na elaboração legal de Políticas Públicas.

O documento ainda aborda a necessidade de voltar o olhar para as crianças das classes menos favorecidas. O ECA também salienta que crianças em situações de risco sejam percebidas e que recebam as possibilidades necessárias para que gozem com plenitude da posição de sujeitos de direitos, neste sentido, cabe ao poder público e a todas as esferas da sociedade civil a responsabilidade na promoção e garantia dos direitos da criança.

LDB: O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS

Com a garantia da educação enquanto direito e a visão de crianças enquanto sujeito de direitos, novas afirmações acerca da qualidade da educação impulsionaram a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, a Lei 9.394/1996 que orienta a organização da educação brasileira.

Segundo a LDB em seu artigo 29 “A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL,1996)

Esta afirmativa trouxe uma maior visibilidade para Educação Infantil instituindo-a como etapa inicial da Educação Básica. Com isso, ações governamentais foram tomadas para garantir melhorias para a educação infantil como a ampliação do número de creches e pré-escolas, bem como a melhoria na formação dos docentes que atuavam nestas instituições de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação ampliou a qualidade na educação infantil em decorrência de sua importância na vida da criança. Assim a LDB trouxe uma proposta de atuação educativa e pedagógica que contemplasse o desenvolvimento da criança de forma ampla e integrada, atingindo e estimulando de maneira significativa todas as dimensões da vida da criança, seja na dimensão física, mental, social, cultural, afetiva, cognitiva ou emocional, uma vez que o desenvolvimento da criança acontece de forma integrada.

Assim, para Oliveira (2012) o trabalho na creche e na pré-escola com crianças deve se dar da seguinte maneira:

Esta deve propiciar às crianças experiências de aprendizagem significativas em um espaço coletivo e rico em interações com adultos e outras crianças. Espera-se que contribuam com o desenvolvimento infantil, de forma ampla e integrada, a partir de suas diferentes aprendizagens, superando fragmentações historicamente constituídas no atendimento aos diferentes grupos sociais. (OLIVEIRA, 2012, p. 31)

Dessa maneira, a LDB (1996) consolida de maneira legal a educação de crianças nas creches e pré-escolas, colocando a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica e definindo o trabalho pedagógico nestas instituições de acordo com os objetivos que orientam a qualidade na educação de forma sistematizada e integrada.

RCNEI: A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após grandes avanços em educação ainda na década de 80, os anos 90 também foram pródigos em relação a valorização da criança, enfatizando a importância da infância para o desenvolvimento do ser humano.

Com a consolidação do ensino de crianças realizado pela creche e pré-escola, era necessário, e até mesmo uma exigência por parte dos educadores, um documento que orientasse as ações a serem realizadas no atendimento com crianças pequenas. Com isso entre 1997 e 1998 foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil com o objetivo de orientar o trabalho com crianças de 0 a 6 anos de idade.

Conforme o RCNEI (1998, p. 13):

[..] O mesmo constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras.

De acordo com Santos (2015) o desenvolvimento da criança acontece de maneira integrada, e por isso carece de ações pedagógicas que garantam essa integralidade na prática pedagógica de educadores que atuam na educação Infantil. Neste sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil propôs uma organização em eixos para orientar as práticas pedagógicas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi um marco importante para melhorar a qualidade da educação de crianças no segmento infantil, assim como a uniformidade do ensino. Assim, o RCNEI apresenta uma complementaridade entre a formação da identidade do sujeito a partir da forma como

ele apreende o mundo tendo como arranjo principal o próprio conhecimento de mundo.

O Referencial está organizado em três volumes. O primeiro volume trata-se de uma introdução, abordando de maneira geral a Educação Infantil, bem como princípios, espaços e ações a serem realizadas em creches e pré-escolas. O segundo volume, aborda as experiências essenciais na vida da criança, as interações e como acontece a apropriação do mundo por meio da integralidade entre o cuidar, brincar e educar. O terceiro volume traz o Conhecimento de Mundo, abordando eixos que serão desenvolvidos através de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais com o objetivo de concretizar as experiências vividas pelas crianças.

Estas experiências serão percebidas por meio das ações expressadas em suas atitudes, e contribuirão de maneira significativa para a sua formação enquanto ser, cidadão e sujeito, dimensões estas trabalhadas por meio de ações sistematizadas, planejadas e integradas na prática pedagógica realizadas em instituições de educação infantil.

DCNEI: A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA NO CENTRO DO PROCESSO EDUCATIVO

Conforme a demanda estabelecida pela necessidade em promover uma educação de qualidade para as crianças, novas ações foram sendo promovidas na busca de garantir de forma efetiva o desenvolvimento das mesmas. Assim, devido a reafirmação dos desejos nacionais de uma educação de qualidade, foi aprovada a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

As DCNs como é mais conhecida, se constituem como um conjunto de normas e definições doutrinárias sobre princípios e fundamentos que servirão como suporte para a organização curricular e pedagógica das escolas e sistemas de ensino, buscando promover de forma satisfatória a aprendizagem dos educandos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que

se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura. (BRASIL, 2009)

Com isso as DCNs colocam a criança no centro do processo educativo e se aprofunda em como garantir o que ela tem direito de aprender de forma interacionista e levando em consideração a sua realidade, ou seja, os saberes que a criança já possui.

A escola para a Educação Infantil possui uma função pedagógica e ao mesmo tempo uma função sociopolítica centrada no educar e cuidar, pois a criança enquanto sujeito de direitos deve ser ensinada para a sua integração social, interagindo e produzindo culturas, bem como deve ser estimulada para aprender e apreender o conhecimento historicamente produzido, sendo capacitada para viver e construir novos sentidos para a sociedade de sua época.

Para que isso aconteça as Diretrizes propõem que a educação de crianças seja devidamente organizada por meio de um currículo que promova possibilidades para que as crianças aprendam por meio de experiências concretas, ou seja, “o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (DCNS 2013, p. 86), favorecendo o desenvolvimento da criança.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: REAFIRMANDO O PROTAGONISMO DA CRIANÇA

Em 2017 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular. A BNCC se constitui como um documento normativo e descritivo que estabelece as aprendizagens essenciais para todos os educandos brasileiros e orienta a elaboração dos currículos escolares, tanto de escolas públicas como privadas em todas as esferas legislativas do país.

Pela primeira vez na história do Brasil há a existência de uma Base Nacional en-

quanto documento legal e mandatário. A Base aborda de maneira clara a ideia de que bebês, crianças, adolescentes e jovens possuem direitos de aprendizagem durante o processo de escolarização.

A BNCC traz mais um destaque para a Educação Infantil, pois esta etapa inicial da Educação Básica é considerada como primordial para a construção da identidade e subjetividade da criança que nesta fase do desenvolvimento inicia-se o seu processo de construção e reconhecimento do mundo ao seu redor.

Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular estabelece seis Direitos de Aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Tais direitos serão postos em prática através de um arranjo organizado em cinco Campos de Experiência: O eu, o nós e o outro, Corpo, gestos e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações. Assim, segundo Andriotti cabe a escola (1995):

A escola deverá proporcionar ao aluno muitas experiências concretas, para que ele possa explorá-las de diferentes maneiras, sem, contudo, exigir-lhe que expresse esta ou aquela conclusão. Nesse sentido, é indispensável recordar que a representação concreta é tão importante como a exploração” (ANDRIOTTI, 1995, p. 11)

Sendo assim, é possível a partir dos Campos de Experiência, trabalhar com as crianças de 0 a 5 anos de idade, enfatizando noções, atitudes e habilidades, bem como afetos e valores que contribuirão para o desenvolvimento da criança por meio de uma aprendizagem efetiva advinda de experiências concretas e saudáveis para que estas possam se desenvolver plenamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser criança passou por diversas concepções históricas de acordo com as influências de vários fatores e aspectos sociais. Estas concepções determinaram e determinam de maneira direta a forma como as crianças são consideradas e tratadas por uma sociedade, assim como os objetivos e finalidades elencados por uma nação em relação a

educação de crianças, já que a criança é considerada como o futuro do país.

Fatores como o desenvolvimento urbano, impulsionado pelo processo de industrialização, bem como o ingresso das mulheres no mercado de trabalho fizeram com que a criança saísse de uma “não concepção” de infância que considerava a criança como adulto em miniatura, passando a ser considerada como sujeito de direitos e seres em desenvolvimento, sendo vistas em todas as suas especificidades. No decorrer da história, depois de lutas e reivindicações, as crianças tiveram os seus direitos garantidos passando a receber a devida atenção do Estado e um processo educativo voltado para a promoção de seu desenvolvimento pleno e integral.

A partir da instituição da educação como direito através da Constituição de 88, a creche e a pré-escola perderam o seu caráter assistencialista e passaram a promover um trabalho pedagógico organizado, sistematizado e intencional, visto que a Educação Infantil foi instituída como etapa inicial da Educação Básica e sendo aprimorada por meio da Legislação educacional e realizada por meio de um grande desejo e ações de educadores que almejam promover uma educação de qualidade.

A educação Infantil é uma etapa propícia para a construção de possibilidades para a criança, onde ela inicia o seu processo de socialização através da convivência com outras crianças e adultos, e por isso é importante possibilitar para ela experiências sadias e concretas abordando a sua realidade para que por meio dela possam construir o conhecimento de forma significativa para a sua aprendizagem, e principalmente para começar a exercer a sua cidadania.

Portanto, é relevante fazer uma análise das concepções de infâncias a partir da Legislação Educacional brasileira para entendermos as ações já realizadas em relação ao trabalho com crianças e refletirmos sobre quais os melhores caminhos para a promoção de uma educação de qualidade e que promova verdadeiramente o desenvolvimento integral das nossas crianças para que elas sejam capazes de atender as demandas de seu tempo, sendo capazes de inserir-se em sua cultura, recriando-a de forma construtiva, utilizando os meios tecnológicos e todo conhecimento produzido pela humanidade, construindo uma sociedade baseada na justiça, dignidade, equidade e no bem comum, mas para isso é necessário promover uma educação para a vida.

REFERÊNCIAS

ANDRIOTTI, Luciane Sarachaga. Princípios Norteiam Formulação Curricular. **Revista do professor**. Porto Alegre, v. 11 n. 43, p. 2930 jul./set. 1995.

BRASIL. (Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. Decreto. ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº8069, de 13/07/90.

BRASIL. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional**. Lei 9394/96.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998.

SANTOS, André Alves dos. **A experiência na Educação Infantil na perspectiva da formação integral**. XII Congresso Nacional de Educação. Paraná, novembro de 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18445_7762.pdf. Acesso em 20 de jan. 2020.

MOREIRA, Adriano; SALLES, Leila Maria Ferreira. **O ECA e a concretização do direito à educação básica**. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 177-198, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://www.udc.edu.br/libwww/udc/uploads/uploadsMateriais/03102018211651ECA%20%20e%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

AS OBJEÇÕES ENFRENTADAS PELOS EDUCANDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

FERREIRA, Ângela Fernanda Matias

Universidade Federal de Campina Grande, Coremas, Paraíba, Brasil

E-mail: moangelafmf@gmail.com

BIDÔ, Ânglidimogean Barboza

Universidade Federal de Campina Grande, João Pessoa, Paraíba, Brasil

E-mail: brannckbarboza95@gmail.com

APRESENTAÇÃO

Na contemporaneidade, é recorrente encontrar alunos com dificuldades em algumas disciplinas do currículo escolar, nas escolas brasileiras. Principalmente no que se refere aos conteúdos de Língua Portuguesa e assuntos matemáticos. Porém, o foco deste estudo é abordar as dificuldades enfrentadas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na disciplina de matemática, como também, analisar a metodologia utilizada pelo educador durante a partilha de conteúdo, visto que, o professor possui autonomia para escolher a melhor metodologia que seja adequada para seus alunos.

Compreendemos que ao trabalhar com o EJA, principalmente o ciclo final (Ensino Médio), é comum que ocorra uma evasão de estudantes durante seu processo de formação. Contudo, compreendemos que os adultos na maioria das vezes não tiveram a oportunidade ou tempo de terminar seus estudos com a idade-série estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC).

O presente artigo trata-se de uma experiência da Disciplina de Estágio Supervisionado, que foi realizado em uma escola pública, na cidade de Cajazeiras – PB. Versando sobre o processo de ensino-aprendizagem dos educandos da EJA, juntamente com a prá-

tica pedagógica do professor regente, trazendo discussões relevantes acerca da temática abordada acima.

Utilizamos como metodologia uma pesquisa de campo, juntamente com um levantamento quantiquantitativo, utilizando um questionário estruturado contendo alternativas objetivas a respeito da matemática como forma de coletas de dados e obtenção das análises. Logo após, apresentaremos um levantamento bibliográfico sobre a EJA e o ensino da matemática no Brasil. Abordaremos também os resultados dos gráficos, no qual foi feito um recorte do questionário aplicado com os alunos sobre as dificuldades existentes na sala de aula com a disciplina de matemática e a satisfação ou insatisfação das práticas educativas do professor de matemática.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O ENSINO DA MATEMÁTICA

A Educação de Jovens e Adultos surgiu com o foco de ensinar as pessoas que não tiveram oportunidade de dar continuidade aos estudos. São diversos motivos para acontecer o afastamento do aluno da sala de aula, como também, não tiveram acesso educacional na idade certa e retornam anos depois para concluir o ensino. O Programa Nacional de Alfabetização de Adultos – PNAA, foi fundado na década de 60, foi essencial para o ensino, como afirma Eugênio (2004, p. 42-43 apud MARQUES, 2011, p. 14):

Na década de 1960, Freire é encarregado de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA). O convite foi feito pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos. “Aprovado pelo Decreto 53465, de 21 de janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos orientados pela proposta de Freire previa a instalação de 20 mil círculos de cultura, que alfabetizaria 2 (dois) milhões de pessoas”.

Como sabemos um dos maiores educadores do Brasil e do mundo, é o educador Paulo Freire, falecido no ano de 1997, recebendo homenagem como patrono da educação brasileira até os dias atuais pela sua contribuição esplendida na área educacional, deixando diversas obras que até hoje são utilizadas e desenvolvidas em muitas escolas no mundo a fora. “Freire vive. (...) Freire vive, mas continua, como é absolutamente

inteligível no atual contexto da democracia brasileira, representando uma postura político-educativa nada consensual como foi também o caso na década de 1960”. (IRELAND, 2014, p. 1)

Ao trabalhar com EJA na perspectiva freireana é trazer os conteúdos relacionados com a vida dos educandos, uma educação contextualizada, para assim, ajudar no processo de ensino-aprendizagem, quanto mais o educador conseguir relacionar as tarefas do dia a dia dos alunos, mais eficiente será o aprendizado dos mesmos.

Os educandos jovens e adultos, assim como os outros indivíduos da sociedade, se interrelacionam e se relacionam continuamente através de situações do seu dia-a-dia. Tais situações demandam explicações, discussões e análises críticas para uma ampla e amadurecida compreensão das situações e problemas inerentes à sociedade em que vivemos. Até mesmo determinados assuntos corriqueiros, trazidos pelos alunos no cotidiano das aulas de matemática, permitem momentos particularmente férteis de construção de significados. (THEES; FANTINATO, 2012, p. 268).

Os autores acima reafirmam a utilização da situação cotidiana na disciplina de matemática, ao apresentar conteúdos específicos do mundo matemático, quando comparado à rotina dos seus alunos, consegue sim, trazer um processo significativo no decorrer do assunto visto em sala de aula. Desta forma, os alunos participarão de forma ativa e compartilhará experiências com os demais colegas. Lembrando que na maioria das vezes, o que causa a evasão escolar da EJA é a falta de motivação para os estudos, entre outros fatores.

Dentro desse contexto, podemos citar Brasil (2006, p. 17):

O que se sabe, ao certo, é que o fracasso escolar tece uma espécie de teia, onde o (a) aluno (a) se enreda e custa a sair. Na maioria dos casos, a teia torna-se tão emaranhada que não oferece saída e o desfecho dessa situação, tão comum na realidade brasileira, é o abandono da escola. Mais tarde, quando retornam aos bancos escolares, os jovens e adultos ficam extremamente suscetíveis a enredarem-se novamente, a vivenciarem outro fracasso escolar.

É relevante que o profissional da educação, possua um olhar voltado para as especificidades do aluno, para que ocorra um bom desempenho durante sua vida educacional ou o retorno dela. O envolvimento do corpo docente, da gestão, e no caso da “Etapa II – Ensino Médio: a idade mínima para EJA do Ensino Médio é de 18 anos. Com duração média de 18 meses, a etapa representa a conclusão da educação básica.” (SILVA, p. 01, 2018).

Segundo Brasil (2006), uma das funções principais do professor, no ensino da EJA é a valorização dos saberes distintos encontrados nos alunos que trazem fora do contexto escolar para dentro da sala de aula. Para estes alunos retornar à escola, trás consigo muitas dificuldades enfrentadas do seu cotidiano, desde a idade, falta de motivação, receio de participação com o professor durante as aulas. Nesse momento, com ajuda do comprometimento do aluno e da escola, podem acontecer inúmeras experiências positivas e significativas para o aluno, ainda mais quando escolhe retornar aos estudos, a vontade de aprender aumentará a cada dia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico apresentaremos o resultado do questionário eletrônico desenvolvido do Google Formulário, para obtenção das coletas dos dados, e por ser uma ferramenta acessível simples, fácil e rápida, quanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos pesquisados. Foi realizado com 12 alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, do ciclo II, Ensino Médio, de uma escola pública da cidade de Cajazeiras – PB.

Os participantes do questionário são 7 estudantes do sexo masculino e 5 do sexo feminino, com a faixa etária entre 28 a 51 anos de idade. Logo abaixo, está inserido o formulário contendo 6 perguntas de múltiplas escolhas, para responder de forma objetiva que mais se encaixa com o perfil do aluno. Em seguida iremos discutir e analisar os gráficos gerados na pesquisa contendo as respostas dos educandos da EJA.

QUESTIONÁRIO EJA

1. Qual motivo te fez desistir da escola? (pode escolher mais de uma alternativa)

- Falta de incentivo familiar
- Falta de motivação pessoal
- Trabalho
- Casamento

2. Qual motivo te fez retornar à escola?

- Realização pessoal
- Arrumar um emprego
- Cursar Ens. Superior
- Ascensão Social

3. Gosta da disciplina de matemática?

- Sim
- Não
- Mais ou menos

4. Tem dificuldade de aprender os conteúdos de matemática?

- Sim
- Não
- Mais ou menos
- Depende do conteúdo
-

Parte superior do formulário

5. Qual a metodologia utilizada pelo professor que te chama mais atenção para aprender?

- Método Tradicional
- Método Construtivista
- Método Freireana
- Metodologia Waldorf

6. Assinale a melhor alternativa que expressa sua opinião a respeito da matemática.

- A disciplina de matemática é desnecessária
- A disciplina de matemática é muito difícil
- A matemática faz parte do cotidiano
- Saber Matemática é saber resolver problemas

Parte inferior do formulário

Gráfico I: Desistência Escolar



Fonte: Autores (2019).

Notamos no gráfico acima que uma das maiores causas do abandono escolar, de acordo com as repostas dos educandos, é a falta de motivação pessoal, possuindo 66,7% de justificativa, como também o trabalho 58,3; o casamento com 16,7% de escolha e por último não menos importante a falta de incentivo familiar.

Podemos perceber que alguns estudantes pararam de estudar pela ausência de motivação pessoal causada por diversos fatores, entre eles, a vontade de estudar, podemos citar também o trabalho, devido às precárias condições de vida seja na infância ou durante a juventude ou a vida adulta, inúmeras pessoas são praticamente obrigados a se afastarem do contexto educacional para ajudar suas famílias em algum tipo de trabalho, na lavoura, fazendo “bico”, sem possuir um emprego fixo e que ganhe bem, mas, que ganhe o mínimo para não passar necessidade.

De acordo com Silva (2015, p. 26747):

É fato que, muitos são os fatores extraescolares que contribuíram para a desistência desses alunos como: falta de interesse do aluno, situação de risco no percurso que fazem até a escola trabalha para manter o sustento próprio e da família, falta de incentivo, migração para outro município à procura de oportunidade de trabalho, falta de uma relação interpessoal saudável dentro da escola, reprovação escolar, gravidez (filho), casamento.

É notório as diversas razões e justificativas plausíveis para que o educando deixe a escola sem dar continuidade aos estudos. Infelizmente, na contemporaneidade acontecem várias situações igual e até mesmo parecida em todo território nacional. “[...] compreender os reais motivos que corroboram com o processo de evasão e desistência, a fim de buscar alternativas para amenizar ou solucionar os problemas advindos da evasão escolar [...]”. (BATALHA & SILVA, 2018, p.19)

Gráfico II: Retorno Escolar



Fonte: Autores (2019).

Conforme os resultados, grande parte dos estudantes ao retornar a vida escolar, deseja uma melhoria, nesse caso, arrumar um emprego e cursar Ensino superior. A importância e a valorização dos estudos faz com que estes adultos busquem uma escola, pois sabem que a educação é e sempre será relevante para todas as pessoas conseguirem uma qualidade de vida. Como afirma, Batalha & Silva (2018, p, 20) “Também, existe a questão da qualidade do curso oferecido, desta forma seria necessário repensar a forma de ensino e se supre a necessidade do educando, inclusive para a área do trabalho”.

Gráfico III: Disciplina de Matemática



Fonte: Autores (2019).

Analisando o gráfico podemos identificar que 41,7% dos sujeitos pesquisados apreciam “mais ou menos” a disciplina de matemática. 25% afirmaram que gostam da disciplina, porém 33,3% dos alunos não gostam da disciplina de matemática.

Atualmente, é uma realidade da Educação Matemática em muitas escolas é o êxito de poucos e o fracasso de muitos. Em função disso, há um contingente 6 de alunos reprovados ou excluídos em decorrência de seu fraco desempenho nesta disciplina. (Wanderer, 2001, p. 01)

O fracasso de alguns educandos no ensino da matemática na EJA, mostra o quão importante é a visão do educador, na compreensão que estes jovens e adultos trazem consigo diversas experiências que envolvem seu cotidiano para além da sala de aula. O jeito que utilizam e reconhecem a matemática no seu dia a dia, oportunizando um ensino voltado ao real contexto no qual estão inseridas para o desenvolvimento de um processo educacional significativo.

Gráfico IV: Dificuldade na Disc. de Matemática



Fonte: Autores (2019).

Ao perguntar sobre as dificuldades de aprender os conteúdos de matemática, metade dos entrevistados respondeu que “sim”, que possuem certos impedimentos que os garantem de assimilar os assuntos apresentados pelos professores da disciplina. Desta maneira, é fácil constatar a relevância e a necessidade da ação docente, para uma abordagem simples e clara dos conteúdos matemáticos, reafirmando assim a seguinte assertiva:

Para o ser humano exercer a cidadania é necessário saber calcular, medir, raciocinar, argumentar e resolver situações-problema. Assim sendo

aprender Matemática é um direito básico de todas as pessoas e uma necessidade individual e social do ser humano e sendo por isso, fundamental na formação de jovens e adultos. No entanto a forma pela qual a Matemática está sendo abordada com memorizações de regras ou de estratégias para resolver problemas não vem contribuindo para uma boa formação, em especial aos alunos da EJA, pois os conteúdos são poucos significativos para os estudantes. (JESUS, 2007, p. 1).

A contextualização na prática educacional significa que o ensino deve levar em consideração a realidade do aluno e da escola, principalmente ao abordar os conteúdos estabelecidos pelo currículo escolar.

Gráfico VI: Metodologia de ensino



Fonte: Autores (2019).

Examinando o gráfico acima, observamos a escolha dos alunos do EJA pelo método de ensino construtivista, possuindo 41,7% de aceitação. A metodologia construtivista visa à construção do conhecimento, ensinar aprender a aprender.

O construtivismo matemático tem sido correntemente tomado como sinônimo de sua mais famosa corrente, o intuicionismo, que, esta sim, defende não só o construtivismo como método de prova, mas também que a natureza de todo objeto matemático é ser uma construção mental. É importante destacar que enquanto o intuicionismo é uma forma de idealismo subjetivista, o construtivismo matemático não depende

de uma ontologia idealista para ser adotado, e é totalmente compatível também com uma visão realista, platônica dos objetos matemáticos. (CASTAÑON, 2015, p. 222-223)

Levando em consideração o ensino de matemática e a Educação de Jovens e adultos, é necessário como o próprio autor afirma na utilização de uma “construção mental”. Dessa forma, o educando procurará estratégias mentais para solucionar diversos problemas matemáticos encontrados na sua rotina fora da escola, ajudando assim a desenvolver partes do cérebro capaz de contribuir no bom desempenho e desenvolvimento cognitivo.

Gráfico VI: Opinião sobre a Matemática



Fonte: Autores (2019).

Nossa última análise está relacionado à escolha da expressão que mais se encaixa com a opinião dos alunos da EJA com relação à matemática. Na qual, foram inseridas quatro alternativas para que os alunos escolhessem apenas uma como resposta. Observamos que o resultado finalizou o seguinte, 66,7% dos alunos, escolheram a terceira alternativa, “A matemática faz parte do cotidiano”; empatados com 16,7% a alternativa segunda (vermelho) e a quarta (verde); destacamos a primeira alternativa pelo fato de não ter sido escolhida dentre as demais opções.

Em conformidade com Ramos (2017, p. 3):

Ao relacionarmos a Matemática com o cotidiano, observamos sua presença em jornais, revistas e panfletos de propaganda. O licenciado em educação deve criar mecanismos capazes de explorar esses materiais auxiliares, mostrando ao aluno a importância da Matemática no dia a dia da sociedade, consistindo numa importante forma de linguagem.

O autor afirma a necessidade da utilização da matemática, sendo necessária em diversos momentos do cotidiano, do mais simples, da matemática básica, ao mais complexo na resolução de problemas matemáticos que merecem aprofundamento e conhecimento na área. Por isso, destacamos o ensino da matemática essencial, para o processo de ensino-aprendizagem ajudando aos alunos a reconhecerem sua finalidade de forma ativa nas inúmeras ocasiões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento do artigo foram apresentadas reflexões a respeito do tema proposto - As objeções enfrentadas pelos educandos da Educação de Jovens e Adultos na disciplina de matemática. Contudo, abordamos um levantamento quantitativo sobre o ensino da EJA e o ensino da matemática, destacando esta modalidade de ensino e enfatizando sua importância para a educação brasileira nos dias atuais. Durante as análises dos dados percebemos as dificuldades enfrentadas pelos educando do EJA, ciclo II – Ensino Médio, na disciplina de matemática. Sabemos que não é nada fácil a readaptação de um aluno que passou anos e anos fora do contexto escolar, procurando novamente uma forma de concluir os estudos para uma melhoria de vida.

A escola deve oportunizar aos seus alunos um ambiente agradável e acolhedor e que inspire a continuar desenvolvendo suas competências e habilidades enquanto aluno da instituição de ensino. Para que aconteça um excelente aprendizado, não basta focar somente no professor e no aluno, é necessário o apoio de toda equipe escolar, desde a gestão até a equipe docente, só assim, estará garantida ao acesso a uma educação de qualidade e que foque nas especificidades dos alunos.

Dessa maneira, este trabalho conseguiu obter informações e resultados necessários, contemplando o objetivo geral destacado na introdução do mesmo. Concluímos a relevância de discutir a Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de sempre acreditarmos em uma educação capaz de fazer transformações positivas na vida das pessoas.

REFERÊNCIAS

BATALHA, Rafaela Vieira.; SILVA, Cleber Cezar da. **Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos: Um olhar a partir do Colégio Estadual Normal Professor César Augusto Ceva em Ipameri – GO.** 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Sa%C3%BAdeSG-02/Downloads/48592-Texto%20do%20artigo-215957-1-10-20180308.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Cadernos EJA 1: Trabalhando com a educação de jovens e adultos - Alunas e alunos da EJA.** Brasília: MEC/SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em: 07 dez. 2019.

CASTAÑON, Gustavo Arja. O que é construtivismo? **Cad. Hist. Fil. Ci.**, Campinas, Série 4, v. 1, n. 2, p. 209-242, jul./dez. 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Sa%C3%BAdeSG-02/Downloads/744-Texto%20do%20artigo-1387-1-10-20170518.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

JESUS, M. M de. **A linguagem matemática na educação de jovens e adultos (EJA).** Trabalho de Conclusão de Curso, UCB, 2007. Disponível em: <https://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22007/MariluMariadeJesus.pdf>. Acesso: 07 dez. 2019

RAMOS, Taurino Costa. **A Importância da Matemática na Vida Cotidiana dos Alunos do Ensino Fundamental II.** Cairu em Revista. Jan/fev 2017, Ano 06, nº 09, p. 201-218, ISSN 22377719. Disponível em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/20171/11_IMPORTANCIA_MATEMATICA.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

MARQUES, Poliana de Oliveira. **História da Educação de Jovens E Adultos (EJA) no Brasil: breves reflexões.** 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11194/1/POM28062018.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

SILVA, Gabriele. **Educa mais Brasil. Etapas do EJA: o que são e como funcionam.** 2018. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/etapas-do-eja-o-que-sao-e-como-funcionam>. Acesso em: 12 dez. 2019.

SILVA, Hérica Fontes da. **As causas da evasão escolar:** um estudo de caso numa unidade de ensino da rede municipal de Itupiranga – Pará nos anos de 2013 e 2014. In: Congresso Nacional de Educação. 12, Anais, Paraná, 2015.

THEES, A; FANTINATO, M. C. Professores que lecionam matemática na EJA: concepções e práticas letivas. **Revista Reflexão e Ação.** Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 2, p. 267-290, jul./dez. 2012.

IRELAND, Timothy D. **O Legado de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: <https://www.direitodeaprender.com.pt/artigos/o-legado-de-paulo-freire-para-educacao-de-jovens-e-adultos>. 2014.

WANDERER, F. **Educação de Jovens e Adultos e produtos de mídia:** possibilidades de um processo pedagógico etnomatemático. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/T1819969099563.doc>. Acesso em 11 jan. 2020.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PERSPECTIVA PARA ALÉM DA INTEGRAÇÃO

LIMA, Kyara Thalia Gomes de
Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: tkyara9@gmail.com¹

SOARES, Daiane Pereira
Universidade Federal de Campina Grande, Lavras da Mangabeira, CE, Brasil.

E-mail: daiane_pereira01@outlook.com

SILVA, Larissa Lira da
Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: larissacz-pb@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Indubitavelmente, nossa história é marcada pela a invisibilidade das classes desfavorecidas e marginalização das diversidades presentes na sociedade, o que acarreta em uma exclusão social dos indivíduos que não condizem com os padrões estabelecidos previamente e que perpassam ao longo dos tempos, e essa exclusão, está presente em grande maioria dos âmbitos sociais.

O foco deste trabalho é o contexto escolar, o currículo, a educação especial, a inclusão e as leis que amparam pessoas com necessidades especiais, pois apesar das leis que regem a questão, é perceptível que a maioria não são colocadas em prática.

Os padrões de uma sociedade excludente corroboram para que escolas sejam enquadradas na mesma perspectiva. “A escola não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes instâncias epistemológicas, não se abre a novos conhecimentos que, até então não couberam nela” (MANTOAN, 2006, p. 15). É isto que vem acontecendo, a escola

aceita o diferente, mas não sua bagagem de conhecimento.

Os sistemas escolares também são montados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. (MANTOAN, 2006, p. 16).

Essa organização não leva em conta, o subjetivo, o afetivo, o criador, sendo marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista e reducionista, que não nos permitem romper o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe (MANTOAN, 2006). Visão essa que faz com o que a exclusão continue acontecendo, que não haja possibilidades para uma nova organização social.

De acordo com a BNCC (2017, p. 15) “[...] os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais”.

O foco da elaboração do currículo são os alunos e suas especificidades, currículo esse que deve perpassar a visão instrucionista e visar o social, a construção de seres livres e autônomos, capazes de enxergar o outro com sua individualidade e respeitar acima de tudo, descartando uma ideia de superioridade, seja por qual motivo for – condição física, cultura, religião ou etnia.

Para isso, podemos partir da perspectiva de que não é um favor aceitar pessoas que a realidade não condiz com a nossa, pois a Constituição da república federativa prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; garante o direito à escola para todos; e coloca como princípio para a Educação o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988).

De acordo com JUNG (2002) o currículo continua sendo entendido e aplicado na perspectiva de um padrão de exigências de aprendizagem, que todo aluno precisa aprender, a fim de alcançar sucesso na escola. Trata-se de uma visão enraizada no fato de que há áreas de conhecimento ou conteúdos pré-determinados, que, se aprendidos com eficácia, resultam em uma formação plena para a vida.

A implantação das propostas da Educação Inclusiva se faz indispensável para o real desenvolvimento do ser social.

METODOLOGIA

O presente trabalho é de caráter exploratório pautado em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa, que de acordo com Gil (2007, p. 44) “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Este trabalho dialoga com autores como: Sácristán (2000), Saviani (2000), Barreto; Rego; Benício (2016), Mantoan (2006), bem como a fundamentação legislativa prevista LDB (2018), na BNCC (2017), na CNE/CB (2001). Desta forma, as discussões abordadas nos fazem refletir sobre o currículo e como este pode ser influenciável tanto de maneira positiva e/ou negativa, abrindo uma discussão e um questionamento sobre o currículo, e passando analisar como o currículo trabalha para a inclusão de pessoas com deficiência - inclusão essa que é garantida por lei – e se não houver essa inclusão, analisarmos como esses sujeitos são excluídos em sociedade e em relevância no âmbito educacional, que é nosso ponto de debate.

O CURRÍCULO

Dentre as discussões de currículo no contexto escolar, diferentes autores trazem definições em diversas perspectivas. Nosso foco principal é abordar o mesmo além das concepções conteudistas. O currículo na escola perpassa a perspectiva de um mero guia de conteúdos a serem administrados aos estudantes. Sobre isso, atesta Sácristán (2000, p. 13):

A prática a que se refere o currículo [...] é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., através dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo.

De acordo com Vasconcellos (1956) o currículo pode ser compreendido como uma pista, um caminho a ser percorrido, da escola até a organização de experiências de aprendizagem e seu desenvolvimento feito pela instituição de ensino.

Segundo Saviani (2000) trata-se de um percurso a ser realizado, que abrange professores, família, alunos e funcionários da escola. Podemos enfatizar que não é apenas uma obrigação da coordenação pedagógica, direção da escola ou professores (as), o currículo está estreitamente ligado ao social, à comunidade escolar.

Dentre as definições do currículo escolar, como guia de conteúdos, como caminho a ser percorrido, entre outras, destacamos a fala de Saviani (2003, p. 23) que traz com clareza o pressuposto do currículo na perspectiva que acreditamos:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e a escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas).

Diante disso, percebe-se que além da elaboração dos conteúdos científicos a serem trabalhados em sala de aula, o currículo também está voltado para as questões sociais, a história e geografia humana, as diversidades sociais e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar, que currículo não é apenas compreendido como um manual de conteúdos a serem seguidos, ele vai muito além disso. É necessário compreender que nele há relações de poder, assim sendo, não é construído e tão pouco pensado sem nenhuma intenção, pois de um certo modo, implícito ou explícito, nele não há neutralidade. Silva (1996, p.23) complementa:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber

e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Deste modo, é considerável refletir de como esse currículo é pensado e produzido, e passarmos a questionar de maneira crítica/reflexiva sobre essas relações de poder que vêm incluídas nesse currículo, e analisar se estas estão privilegiando determinado grupo social e excluindo de maneira indireta pessoas que não se encaixam no grupo privilegiado, por conseguinte, se houver essas relações de poder que privilegiam determinado grupo, conseqüentemente ajudará na promoção de exclusão social e escolar.

A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Para debatermos sobre inclusão, é necessário discutirmos sobre seu conceito e nuances aplicadas a ela. Diante disso, o termo inclusão é definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CB, Nº 2, 11 de fevereiro de 2001) como:

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL/CNE, 2001).

Destarte, uma escola inclusiva se adequa as necessidades dos alunos e propicia o pleno desenvolvimento dos mesmos levando em consideração as suas especificidades.

De acordo com Mantoan (2006, p. 19): “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Não só a escola, mas todo o contexto social deveria ser inclusivo, rampas para cadeirantes, intérpretes de libras, entre outros serviços de apoio em agências bancárias, hospitais e etc., para que pessoas que possuem alguma necessidade especial seja ela física ou intelectual.

Segundo a LDB Lei nº 9.394/1996, Art. 58. A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar, disponibilizada preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2018).

Os incisos 1º e 2º tratam de como deve ocorrer o atendimento educacional e os serviços de apoio especializados:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 2018, p. 39).

O intuito da educação especial é propiciar o atendimento especializado, caso haja necessidade no ensino regular, onde todos os alunos devem permanecer. Apenas casos de extrema necessidade, esse atendimento ocorrerá em classes, escolas ou serviços especializados.

É possível enfatizar que o simples fato de realizar a matrícula de uma pessoa com necessidades especiais em uma instituição escolar, não implica dizer que está de fato ocorrendo à inclusão. [...] “promover a inclusão implica em valorizar a diferença e a singularidade existente em cada sujeito, ou seja, valorizar a alteridade que cada sujeito apresenta” (BARRETO; REGO; BENÍCIO, 2016, p. 2).

A escola como instituição deve atender a sociedade e as diferentes peculiaridades, acolhendo-as, ofertando oportunidades para o desenvolvimento integral de acordo com as necessidades e individualidade de cada um, para que haja condições de acesso e permanência de todos na escola. Infelizmente há instituições nas quais esse acolhimento

das diferenças não acontece, na maioria das vezes a escola se torna mais um espaço de exclusão dos que estão às margens da sociedade.

Podemos enfatizar a integração, que muitas vezes pode ser confundida com a inclusão, mas se fazem totalmente inversas, pois na integração, o aluno deve se adaptar as exigências da escola. Destaca Barreto; Rego e Benício (2016, p. 5):

[...] quando há estudantes que não estão tendo evolução em seu processo de ensino e aprendizagem (no caso aqueles com necessidades educacionais especiais), o Currículo embutido no Projeto Pedagógico construído na escola, pode vir a torna-se um mecanismo de exclusão, um estigma da diferença.

Marchesi vem nos mostrar quatro dilemas observados por Norwich (1993), que são: *o dilema do currículo comum, o dilema da identificação, o dilema pai-profissional e o dilema da integração*, sem os quais, no ponto de vista do autor, não se pode pensar uma boa consolidação de uma escola plenamente inclusiva (MARCHESI, 2004, p. 3738).

1-O primeiro dilema (currículo comum) indaga sobre o conteúdo a ser aplicado: questiona se o conteúdo deve ser o mesmo a todos os alunos, inclusive aqueles que apresentam alto déficit cognitivo, ou se para estes o conteúdo deveria ser diferenciado;

2- O segundo – que trata da identificação do aluno – incide sobre a seguinte pergunta: identificar alunos com necessidades especiais é uma forma de ajudá-los no processo ensino-aprendizagem ou de torná-los “marcados” de forma negativa no contexto escolar?

3- O terceiro dilema (pai-profissional) implica em investigar que “voz” deve ter “mais peso” na hora de decidir sobre o processo de escolarização dos alunos: a dos pais ou a dos profissionais ligados à sua educação?

4- E o último – integração – inquire sobre a maneira mais satisfatória para a aprendizagem de alunos com graves problemas cognitivos: em classes comuns ou em classes especiais, com profissionais e materiais específicos?

O primeiro dilema, nitidamente fecha os olhos para as diferenças, é como impor a tarefa de subir em uma árvore para um macaco, um peixe e um elefante e esperar que todos tenham o mesmo desempenho. A proposta da inclusão, contrária a de integração, tem sua perspectiva na equidade, ela considera as necessidades dos alunos, que todos têm a capacidade de aprender, mas cada um no seu tempo, de acordo com a sua individualidade. O foco das escolas inclusivas é propor uma forma de organização do sistema educacional, que considere as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades (MANTOAN, 2006).

Dessa forma, uma instituição que trabalha diante de uma perspectiva inclusiva, proporciona ao corpo docente uma reflexão acerca das atividades e estrutura do colégio que estão sendo ofertados aos alunos, para que os estudantes não tenham apenas o direito de realizarem suas matrículas nas escolas, mas também de poderem ter suas necessidades atendidas para que possam ter um desenvolvimento pleno e significativo durante o processo de ensino-aprendizagem.

Ao se trabalhar com a diversidade a escola deverá estar ciente de que o currículo da instituição irá constantemente ser adaptado, sendo assim flexível para que seja promovida a oportunidade de adequação do fazer pedagógico com as necessidades de cada indivíduo. Já que a educação inclusiva prima por uma dinamicidade curricular para que haja um melhor aproveitamento nos resultados durante as aulas.

Pensar em adequação curricular significa considerar o cotidiano das escolas, levando-se em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Para os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais essas questões têm um significado particularmente importante (PCNs, 1998, p. 32).

Logo, é de extrema importância que haja uma maior reflexão por todos que compõe a escola sobre o que se caracteriza como sendo diversidade, pois na maioria das vezes o discurso que propõe a inclusão, ele uniformiza todos os sujeitos, sem levar em consideração as especificidades e singularidades de cada ser. Dessa forma o currículo é um instrumento de muita relevância para que sejam trabalhados os aspectos referentes à diversidade e as diferenças.

A instituição que trabalha diante da perspectiva da educação inclusiva tem que reconhecer os ritmos, potencialidades e formas de aprendizagens diferentes existentes entre os alunos, possibilitando assim que sujeitos com necessidades educacionais específicas, aprendam e possam participar das mesmas atividades que os demais alunos, sem que haja grandes prejuízos durante os processos de socialização e de ensino-aprendizagem.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, p. 11-12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados, concluímos que a inclusão ainda trata-se de uma fragmentação de um paradigma imposto sobre a estrutura da organização escolar, formação de professores e da construção das propostas curriculares.

Para que ocorra a prática da Educação Inclusiva, é fundamental a visão do ser social e do pleno desenvolvimento do mesmo. É crucial que a humanização da prática pedagógica e o currículo oculto.

A proposta da educação especial e inclusão, de acordo com as leis funcionariam para que todos os alunos sentissem parte do âmbito escolar, porém ainda há discriminação na sociedade e a maioria das escolas não apresentam estrutura para atender alunos que fogem dos padrões sociais, (que nem deveriam mais estar presentes com tanta evolução na estrutura da sociedade).

Contudo, é de suma importância abolir práticas de integração e exclusão e pensar em uma escola inclusiva que possa aderir às propostas da inclusão com novos caminhos para construção da igualdade.

Um currículo elaborado diante da perspectiva da inclusão precisa ser fundamentado na diversidade, e como tal deve levar em consideração as singularidades dos indivíduos para que estes tenham suas necessidades educacionais atendidas. Logo, durante a construção de um currículo escolar, os aspectos sociais e culturais que englobam os contextos tanto da instituição quanto dos alunos, devem ser considerados. Proporcionando assim, aos sujeitos maior conhecimento acerca das diferenças existentes nas culturas e realidades que compõe e caracterizam o contexto social.

Quando existe uma massificação dos alunos, tratando todos como “iguais”, como sujeitos que tem as mesmas necessidades e objetivos, faz com que o currículo não trabalhe com a diversidade, fazendo com que o currículo escolar torne-se rígido, dessa forma contribuindo para a exclusão dos sujeitos.

Logo, o currículo é uma ferramenta de extrema importância para que haja a inclusão, pois através deste os alunos passam a ser vistos de forma heterogenia. Fazendo com que haja uma reflexão acerca das necessidades educacionais que cada indivíduo tem, fato que contribui para o planejamento de atividades, objetivos e participação de todos os estudantes durante as atividades realizadas, sempre levando em consideração o tempo e as diferentes de formas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de janeiro de 2001b. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/CEB0202.pdf>>. Acesso em out. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC SEF/SEESP, 1998.62 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Presidência da República da Casa Civil, 1988.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JUNG, J. M. Inclusão: eis a questão! Uma abordagem sobre currículo e diversidade. **Revista Linhas**, Florianópolis v. 3, n. 2, 2002.

MARCHESI, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro, PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Trad. Fátima Murad, 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar O que é? Por quê? Como fazer?**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

REGO, J. K; BARRETO, R. Q; BENÍCIO, D.R. **O currículo na escola inclusiva: Uma perspectiva na educação especial**. p. 1-11. CINTEDI, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA3_ID2761_13092016151304.pdf Acesso em: 15 out. 2019.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade**. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9, 2000. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/demerval/texto2000-1.html> Acesso em: 15 out. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: autores associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

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

VASCONCELLOS, C. S. **Currículo:** a atividade humana como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2011.

CURRÍCULO ESCOLAR: O QUE É? E POR QUE SUA IMPORTÂNCIA?

SILVA, Cícera Rayane da.

Universidade Federal de Campina Grande, Aurora, CE, Brasil.

E-mail: rayanesilva45@outlook.com

SILVA, Renata dos Santos

Universidade Federal de Campina Grande, Aurora, CE, Brasil.

E-mail: renathysanttos@gmail.com

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido recentemente, acerca do currículo escolar, pois, essa temática representa significativa relevância no que se refere ao mundo educacional e até mesmo social como um todo. Desta forma, é indiscutível que esse é um tema ao qual deve ser debatido, buscando primeiramente tentar conceituá-lo, a fim de compreendê-lo, para então analisar a sua respectiva importância. Contudo, esse estudo partiu das recorrentes preocupações e discussões em sala de aula, a respeito das concepções de currículo, mais recisamente na disciplina de Currículo e Escola. Algumas dessas, inclusive, apontavam a necessidade de se conceber um entendimento acerca do que seja currículo, e claro, sua apreensão prática, relacionando nesse caso com a sua relevância nesse meio.

Assim sendo, o primeiro desafio diante desse tema, diz respeito a sua conceituação, o que seria currículo escolar. Em seguida deve-se discutir a tais conceituações do que seja, deva ou possa ser entendido como um currículo e a partir disso buscar entender seu papel no contexto educacional. Nessa perspectiva, esse estudo parte da concepção de que muitas pessoas parecem saber a que nos referimos quando falamos em currículo escolar, entretanto a expressão também gera dúvidas e algumas dificuldades para defini-la com clareza. Diante disso, existem vários significados do senso comum que normalmente as pessoas utilizam para se referir ao currículo, tais como, de acordo com o Instituto Aírton Senna (2019), o “conteúdo de cada matéria” ou o “conjunto de saberes

construídos pela humanidade e que deve ser transmitida às novas gerações” outros se referem como à “proposta pedagógica da escola” e “aquilo que cai nas provas”.

Porém, a verdade é que não se trata apenas dessas definições citadas acima, não apenas uma questão teórica, e unicamente um caso burocrático. O currículo escolar é a principal ferramenta no trabalho pedagógico, pois é algo que é realizado diariamente no âmbito escolar, envolvendo todos aqueles que fazem parte dessa comunidade, sem exceções, ou seja, é o centro e a direção que rege toda a prática pedagógica. Dessa forma, esse estudo se faz relevante ao considerar que o currículo está intrinsecamente ligado ao campo educacional, sendo que este é responsável por dimensionar o ensinar e como ensinar; ou seja, é a previsão do caminho para a ação da aprendizagem. Ademais, a problemática em questão se esbarra também na lógica do instrucionismo curricular, o qual traz consigo uma característica repetitiva, em outras palavras esse é um tipo de currículo que não muda, a vista disso, é de crucial importância que haja uma reavaliação metódica nos atuais sistemas empregados, já que é essencial aperfeiçoar os modos de ensino, ao que se quer ensinar e como ensinar, e isso deve ser feito constantemente levando em consideração cada especificidade.

Entretanto, para que seja pensada uma nova abordagem de currículo, se faz necessário inicialmente, compreender sua conceituação e dimensão, onde a partir de concepções de autores tais como Ilma Passos Veiga (1998), Dermeval Saviani (1995), dentre outros que constituem o corpo bibliográfico da pesquisa, tentaremos vislumbrar em que se constitui o currículo, já que este se configura como um importante elemento dentro do contexto escolar. Desta maneira, com base no que já foi mencionado, esse artigo tem como principais objetivos, debater sobre as possíveis definições do que venha a ser o currículo, com o intuito de provocar uma reflexão crítica acerca disso, fundamentado nas explicações que serão expostas a diante; além de esclarecer a magnitude do currículo no espaço escolar, tentando assim contribuir para uma melhor ação educativa no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Para obter as respostas acerca da problematização apresentada neste trabalho, foi feita a análise literária sobre a temática em questão através da pesquisa bibliográfica, a qual trata-se de um levantamento bibliográfico, afim de reunir informações e

dados, os quais serviram de base para a construção da investigação acerca do tema. O estudo deste trabalho foi fundamentado em ideias e pressupostos de teóricos que apresentam significativa importância na definição e construção dos conceitos discutidos nesta análise: Currículo, escola, prática educativa. Para tal, tais objetos serão estudados em fontes secundárias como trabalhos acadêmicos, artigos, livros e afins, que foram aqui selecionados.

Partindo dos conceitos apresentados pelos autores, o trabalho analisará esse emaranhado de concepções que permeiam o que seria ou o que seja currículo, compreendendo esses significados, assim como a importância que possui para o percurso educativo e para o cumprimento dos fins da educação. Assim sendo, esse artigo irá desenrolar-se a partir de uma análise conceitual, visto que utilizaremos os conceitos e ideias de outros autores, os quais apresentarão pensamentos que agregarão e darão ênfase a este trabalho, ajudando na elaboração de um estudo técnico e específico, relativo ao nosso eixo central investigado. Dessa forma, com base no método escolhido, será possível fazer uma leitura interpretativa dos textos dando enfoque ao conceito de currículo e sua importância na conjuntura escolar.

Para tanto, o estudo terá caráter essencialmente qualitativo, com ênfase na compreensão dos textos e uma revisão bibliográfica sobre a temática abordada. Com isso, busca-se alcançar o objetivo da pesquisa que tem como finalidade, discutir a conceituação do que seja, deva ou possa ser entendido como currículo e sob a mesma ótica, analisar sua relevância no contexto educacional. Perante isso, a pesquisa tem uma abordagem exploratória, considerando que será feito um levantamento bibliográfico relativamente a

temática em questão e de forma análoga, corresponde a uma maneira de fornecer informações que nos ajudem no entendimento e compreensão do objeto estudado.

REFERENCIAL TEÓRICO

O currículo constitui hodiernamente, um dos campos de investigação que mais despertam interesse entre autoridades, políticos, professores, especialistas e estudiosos da área educacional, já que este, apresenta uma grande magnitude, no que relaciona-se ao ensino educacional e todo a trajetória de uma sociedade. Concernente a

isso, Menezes e Araújo (2007, p. 1), salientam que:

As discussões sobre currículo vêm assumindo importância e adquirindo cada vez mais consistência e visibilidade neste país. Associada a isto no que concerne sua centralidade no panorama educacional, identificamos uma multiplicidade cada vez mais crescente de referências teóricas para o campo curricular. Isto posto, entendemos que a discussão no campo curricular exige uma compreensão dialética e plural, fundamentada no princípio da complexidade e multirreferencialidade. Este entendimento nos remete à uma questão inicial que buscaremos aprofundar ao longo deste artigo: qual nossa concepção de currículo?. (MENEZES; ARAÚJO, 2007, p. 1).

CONHECENDO O CURRÍCULO ESCOLAR

Buscando um entendimento conceitual em torno do currículo, primeiramente, cumpre enfatizar que cabe entendê-lo num sentido abrangente, notando-se que sua construção advém de concepções políticas, filosóficas, históricas, religiosas, éticas e morais. Desse modo, é importante não tentar definir currículo, e sim compreendê-lo, pois conforme afirma Silva (2009, p. 14) “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o Currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o Currículo é”.

Nessa perspectiva, pensar o currículo escolar pressupõe refletir sua conceitualização no sentido de caminho, curso, percurso, onde ao longo da história foram sendo construídas, formas de dimensionar o ensino com o fito de direcionar a ação da aprendizagem. Nesse viés, conforme a afirmação de Vasconcelos (2009, p. 29), “o currículo é uma produção humana, marcado histórica e socialmente”.

Assim sendo, o currículo está intrinsecamente ligado ao que pensamos, as convicções que temos, os comportamentos que apresentamos, ou a ideologia que pregamos. Partir disso, Veiga (1998, p. 8), complementa:

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. (VEIGA, 1998, p. 8).

A vista disso, é possível compreender que o currículo envolve tudo que ocorre na escola, não se restringindo somente à uma simples listagem de conteúdos. Dessa forma Grundy (1987 apud SÁCRISTAN, 2000, p. 14), assegura que “currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.”

Nessa acepção, o currículo é uma práxis, ou melhor é a prática sendo colocada em ação, tendo como objetivo um determinado fim ou resultado. Assim sendo, está em constante movimento, se adequando ao papel social e cultural que desempenha a educação. Em suma, fazer uma análise concreta do currículo é perceber em qual cenário ele se apresenta, podendo justificar tais práticas educativas.

Assim também, pelo fato do currículo ser compreendido como uma construção cultural, ele se justifica por não ser neutro, mas ser social, no sentido de que denota uma percepção de mundo, do corpo social e sobre a educação, revelando uma assimilação quanto o domínio nas relações, e dessa forma, o cerne da ação educacional. Nesse pensamento, argumenta Apple (1999, p. 51):

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo de conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. [...] como conhecimento oficial, enquanto o conhecimento de outros grupos raramente consegue ver a luz do dia, revela algo de extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade.” (APPLE, 1999, p. 51).

Nesse contexto, a definição de currículo engloba pontos básicos que envolvem elementos filosóficos, quantos sociopolíticos do ensino, até mesmo fatos teóricos e dados técnicos e tecnológicos que operam no ambiente educacional ou seja na escola. Também, relaciona princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação.

Ademais, preciso frisar que o currículo não é algo que deve ficar estagnado, pelo contrário, deve acompanhar as transformações globais, buscando sempre se ade-

quar às mudanças sociais, culturais e educacionais, constituindo -se um documento atualizado, em movimento, dinâmico, vivo, que estar em constante modificação e adequação quanto a sua atuação. Desta maneira, para o planejamento de um bom currículo é importante considerar as relações entre currículo e produção de identidades sociais e individuais.

O CURRÍCULO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O currículo escolar é o grande norteador dos processos educacionais na escola e pode ainda ser entendido como todas as experiências e atividades realizadas sob a orientação da escola, com os objetivos visados pela instituição, ele serve como base para a aprendizagem e acesso para a elaboração de informações, participações e entendimentos do ensino. Como argumenta Saviani (1995, p. 23):

E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (SAVIANI, 1995, p. 23).

Para tanto, é preciso salientar que alguns estudos realizados sobre currículo, evidenciaram três níveis de currículo respectivamente nomeados de formal, real e oculto os quais medem a proporcionalidade com que a aprendizagem acontece. Assim, de acordo com Blogspot (2012):

A partir das décadas 1960 a 1970 destacam a existência de vários níveis de Currículo: formal, real e oculto. Esses níveis servem para fazer a distinção de quanto o aluno aprendeu ou deixou de aprender. O Currículo Formal refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplina de estudo. Este é o que traz prescrita institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais. O Currículo Real é o currículo que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. O Currículo Oculto é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. Além disso, ele representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio

às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. O currículo está oculto por que ele não aparece no planejamento do professor. (BLOGSPOT, 2012).

Diante disso, pode-se perceber o quão essencial é o currículo oculto, apesar de não ser reconhecido como algo importante, ao que diz respeito a parte física do currículo, o currículo oculto ajuda tanto na socialização, quanto na aprendizagem, nele será evidenciado tudo aquilo que acontece diariamente em sala de aula, nele acomoda-se a vivência, os comportamentos, as perguntas e acontecimentos inesperados, gestos, percepções e muito mais. Diante disso, entende-se que cabe nesse tipo de currículo a reprodução dos valores e as diferenças de cada aluno, cabendo ao professor estar preparado para saber lidar com situações inusitadas, que podem determinar um rumo diferente à sua aula.

Isto posto, o currículo pode ser entendido como uma forma organizacional do conhecimento escolar, porém, ele abrange muito mais do que só as matérias ou os conteúdos do conhecimento, pois compreende também os métodos que permitem um melhor desenvolvimento do alunado e o próprio processo de avaliação. Neste caso, segundo Costa (2003, p41), o currículo é “um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas e significados sobre as coisas e os seres do mundo”.

Todavia, cumpre enfatizar que o currículo não está isento de passar por mudanças ou reformulações, não é algo que deve ser entendido como pronto e acabado, não pode ser um circuito fechado, mais sim aberto, não pode ser algo inquestionável, haja vista que este não pode ser desvinculado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado, é preciso então, refletir sobre o currículo e questioná-lo. Assim, segundo o pensamento de Arroyo (2013, p. 51):

Um currículo onde apenas o necessário está previsto, sistematizado, inquestionável, a ser ensinado e aprendido como um ritual-percurso passagem sagrados para uma economia-nação fortes será um currículo e uma docência sem liberdade, sem possibilidade de ousadias criativas. (ARROYO, 2013, p. 51).

Nesse viés, o currículo escolar deve respeitar a diversidade social e cultural do alunado e considerar as particularidades do ambiente escolar em que está inserido. Ainda mais, cabe ressaltar que a aprendizagem escolar está intrinsecamente vinculada ao currículo, sendo que esse é organizado com a finalidade de orientar as ações dos professores e os diferentes níveis de ensino. Dessa forma, deve conter no currículo escolar, formas de buscar informações, as quais levem o aluno a entender melhor as relações, a criticar, a se situar, a construir sua identidade. Da mesma maneira, é no currículo escolar que se constrói metodologias que possibilitem integrar e trabalhar em sala de aula, a cultura local, as particularidades culturais de cada aluno, e do mesmo modo, a exploração de problemas da realidade cotidiana, resultando em diversas aprendizagens e aplicação de conhecimentos.

Partindo desse novo olhar sobre currículo escolar, leva-se em consideração a criança ou o jovem que frequenta a escola, pois o seu saber faz parte da produção cultural do conhecimento, o qual constitui o currículo. Pois precisa-se ressaltar que a produção do conhecimento é constituída a partir de uma inter-relação complexa de diferentes contextos, no sentido de que as aprendizagens e conhecimentos, não são produzidos apenas na escola e tão pouco é restrito a ela somente. Nesse caso, o currículo passa a ser o que é praticado pelos sujeitos nos diversos contextos dos quais fazem parte, bem como também nos diferentes espaços e tempos, colocando-se a escola como um espaço que agrega saberes que os sujeitos trazem consigo. Em consonância com isso, Freire (1996,15-18), destaca que “ensinar exige respeito aos saberes do educando e reconhecimento e assunção da identidade cultural, a qual faz parte da dimensão individual e da classe dos educandos e é fundamental na prática educativa, para que não se tenha uma visão pragmática do processo”.

Ademais, tendo em vista que o currículo escolar acontece de fato na instituição educacional, além de ter a prerrogativa de fazer suas escolhas e alterações a partir das referências nacionais ou de cada sistema de ensino, é importante também que essas instituições dialoguem com os profissionais e equipe, levando em consideração que eles também tem suas crenças, valores, vivências e posicionamentos próprios construídos ao longo de suas histórias de vida e de suas trajetórias profissionais, que podem a vim somar cada vez mais com novos conhecimentos e aprendizados. Nessa prerrogativa, Oliveira (2017), enfatiza que:

É importante repensar, a função socializadora que o currículo escolar deve exercer no âmbito educacional, no sentido de que o currículo não pode ser visto e nem compreendido como, um “acumulado” de disciplinas isoladas, fragmentadas, com conteúdos apresentados de modo tradicional, e transmitidos sem reflexão pelos educadores em sala de aula, pelo contrário, o currículo deve ser elaborado de forma a oportunizar condições de conhecimentos para os educandos, na busca de abranger e atender as diversas realidades sociais existentes, de maneira ampla, real, significativa, reflexiva, dinâmica, democrática, inclusiva, étnica e moral. (OLIVEIRA, 2017).

A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO

Nesse seguimento, diante da diversidade que se impõe à escola, o currículo é um importante instrumento que pode ser utilizado para aproximar e dialogar os diferentes atores do contexto escolar, de forma a fortalecer as diversas identidades que o compõe. Considerando também que a esfera escolar é um campo conflituoso, sendo um local de contestação e de lutas de poder, o currículo se apresenta como um instrumento de luta no âmbito escolar, se tornando um campo de discussão e significação, de forma a vislumbrar uma sociedade mais justa e igualitária ao viabilizar a esperança para a sociedade contemporânea. Nesse sentido, o currículo sendo visto como uma política cultural, deve segundo Giroux e Mac Laren (2011, p.157), “criar condições para o fortalecimento do poder individual e a autoformação dos alunos como sujeitos políticos”.

Dessa forma, o currículo é um meio também de reflexão, onde se pode pensar à respeito dos valores culturais de uma sociedade, tendo como finalidade melhorar à prática educativa, possibilitando que se expresse a aprendizagem na escola, por meio do domínio da cultura e da experimentação de novas possibilidades. Com relação a isso, o currículo pode ser entendido também como um espaço em que o saber se relacionar com o poder, como Silva (1996, p. 23), salienta:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996, p. 23).

Deste modo, percebe-se a grande relevância do currículo, e sua abrangência no contexto social e cultural. Portanto, com isso, o currículo aponta para que a educação seja vista de uma forma mais ampla, apresentando contundo um papel diferenciado, onde suas estruturas visam possibilitar oportunidades a todo o alunado, a fim de desenvolverem suas competências necessárias para viver em sociedade, onde estarão preparados para o mundo do trabalho, assim como também o desenvolvimento individual, representando portanto, o currículo, como um cenário de poder, permeando todas as relações construídas no cotidiano da escola ou fora dela, segundo os teóricos Hornburg e Silva (2007):

Questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos. (HORNBURG, SILVA, 2007).

À vista disso e de tudo que já foi debatido anteriormente nesse estudo, é inquestionável a importância do currículo. A aprendizagem e o desenvolvimento do alunado está profundamente vinculada a ele, pressupondo que um currículo ideal, deve considerar os valores que orientam à prática pedagógica, as necessidades e especificidades de cada discente, pois o currículo não se limita apenas a questões ou problemas que se relacionam ao âmbito escolar, como já foi dito antes, mais também envolve todas as situações de vida escolar e social do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo, foi desenvolvido na perspectiva de contribuir com aprendizagem de todos os profissionais envolvidos com a educação, sobre o tema currículo; mais especificamente sobre a suas possíveis definições, afim de auxiliar no entendimento deste. Com isso, além de explicitar a sua importância e abrangência no contexto educacional; produziu-se análises e reflexões advindas dos estudos feitos a cerca do tema.

Deste modo, foi discutido sobre as concepções do currículo, que apresenta fundamental importância ao que se refere ao mundo educacional, sendo ele responsável por toda a organização do contexto escolar, abrangendo todo o contexto social e

cultural. Assim, refletir sobre as concepções de currículo é de indiscutível relevância, pois ele pode e influencia de forma grandiosa nas ações da escola e na prática educativa. Ademais, o termo currículo, provoca várias indagações e dúvidas ao ser estudado e até mesmo na prática pedagógica, pela as suas amplas definições, abrangência e por não ser conteúdos prontos a serem simplesmente repassados aos educandos, antes, buscou-se discutir e aprender sobre a necessidade de pesquisar novos mecanismos que pudesse possibilitar o entendimento acerca das reais necessidades vivenciadas pela sociedade, e que serão refletidas no âmbito escolar.

Em suma, repensar o currículo, quanto a sua elaboração e construção, o qual possa apresentar na sua estrutura o respeito as especificidades de cada indivíduo sendo esta condição imperiosa para quem pensa e projeta uma educação para o tempo de hoje e para as gerações futuras, é talvez um desafio, porém também é um compromisso para todos que se preocupam com a escola e estão conscientes da sua dimensão educacional. Logo, algo que não pode ficar apenas na teoria, a prática tem que ser realizada, pois só assim a melhoria da qualidade da educação irá se iniciar e futuramente se concretizará.

REFERÊNCIA

QUAL o papel do currículo escolar no ambiente educacional?. **Instituto Airton Senna**, 2019. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao/qual-o-papel-do-curriculo-escolar-no-ambiente-educacional.html>. Acesso em: 10 set.2019.

MENEZES, A. C. S.; ARAUJO, L.M. Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. **Caderno Multidisciplinar**, v. 4, p. 33-49, 2007. Disponível em: <http://www.irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

VASCONCELOS, C. S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertad, V7. Libertad, 2009.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva.

In: VEIGA, Ilma. Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.1135.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

APPLE, Michael W. **Políticas Culturais e Educação.** Porto: Porto Editora, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 5 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1995.

NÍVEIS de currículo: formal, real e oculto. **Blogspot**, 2012. Disponível em: <http://niveis-decurriculo.blogspot.com/2012/09/niveis-de-curriculo-formalreal-e-oculto.html?m=1>. Acesso em: 11 set. 2019.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In Costa, M. V. (Org.), **O currículo nos limiars do contemporâneo** (3ª ed., pp. 37-67). Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

ARROYO, M. G. **Currículo**, Território em Disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 27.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. Currículo escolar: um conjunto de conhecimentos para a concretização de objetivos educacionais. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo**

do Conhecimento. v. 5, p. 52-73, 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/curriculo-escolar>. Acesso em: 11 set. 2019.

GIROUX, H. A. ; MCLAREN, P. **Formação do professor como uma contra esfera pública:** a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. M F.; TADEU, T (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 12ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

HORNBURG, N. SILVA, R. da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança, 2007. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/520266/TEORIAS-SOBRE-CURRICULO> HORNBURG, Nice. Acesso em: 11 set. 2019.

CURRÍCULO: INSTRUMENTO DE LIBERTAÇÃO OU REPRODUÇÃO?

SOARES, Daiane Pereira

Universidade Federal de Campina Grande, Lavras da Mangabeira, Ceará, Brasil.

E-mail: daiane_pereira01@outlook.com

LIMA, Kyara Thalia Gomes de

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: tkyara9@gmail.com

MOREIRA, Mariana Andreelino

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: marianaandreelino@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa propõe-se investigar sobre o sistema educacional, passando a se questionar sobre as relações de poder existentes na educação, refletindo sobre como elas são realizadas e enraizadas no meio educativo. Para que após esse questionamento, repensarmos sobre as propostas curriculares já impostas, e como adapta-las e/ou deixá-las flexíveis na e para as diferenças e diversidades socioculturais encontradas no meio escolar, a fim de não propagar a exclusão indireta e a falsa democracia.

É necessário chegar à síntese entre os conteúdos escolares e os conteúdos sociais, onde importa a transformação dos comportamentos observados na efetivação de uma práxis (GASPARIN, 2003).

Nosso artigo dialoga com autores como: Apple (1999), Arroyo (2014), Cordeiro (2007), Bourdieu (1975; 1998; 2003), Freire (2005), Gasparin (2003), Giroux (2005), Libâ-

neo (2005), Macedo (2007), Martins (2004), Sacristán (2013), Silva (1996), Vasconcellos (2011), e suas contribuições para a estruturação e organização sobre essa dialética.

Procuraremos retratar a importância do educador para a promoção de uma educação libertadora, onde que se faz necessário a formação continuada e que por meio dela, o docente se integra as transformações e mudanças sociais, a fim de proporcionar uma educação sem violências simbólicas e exclusão social, pautada em um currículo pedagógico flexível, harmonizando-o com as diversas realidades que podem ser encontradas em sala de aula.

METODOLOGIA

Esse trabalho é de caráter exploratório pautado em uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativa, com embasamento em livros e artigos de autores que contribuem com a discussão sobre essa temática, sobre a importância do ensino voltado no uso da práxis pedagógica emancipatória e na promoção de tornar a proposta curricular pedagógica dentro das realidades dos educandos, promovendo uma educação democrática, libertadora e de qualidade.

Fonseca (2002, p. 32) define pesquisa bibliográfica como:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas que se baseiam unicamente em pesquisas bibliográficas, referências teóricas publicadas com objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura resposta.

Nosso artigo dialoga com autores que contribuem para a estruturação e organização sobre essa dialética. Trabalhamos através de um aprofundamento teórico, por meio de pesquisas bibliográficas e estudos.

Deste modo, nos levando a questionar como uma relação professor-aluno, a formação continuada, o uso do diálogo, da reflexividade e da crítica podem proporcionar uma flexibilidade nas propostas curriculares educacionais, com o propósito de promover uma abordagem educacional que possibilite a formação integral e devida, que os sujeitos tem por direito, a fim de trabalhar com uma abordagem pedagógica curricular que liberte e que transforme os indivíduos, e não aquela que apenas reproduz com o intuito de manter a ordem social permanente, entre superiores e inferiores. Nossa proposta é sair desse discurso (falso) de meritocracia existente na sociedade contemporânea.

PROPOSTA CURRICULAR: UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA

Para debatermos sobre currículo se faz necessário compreendê-lo tanto no seu aspecto de construção para determinado fim, quanto na amplitude sociocultural que esta influência direta ou indiretamente nos sujeitos. Para Sacristán (2013, p. 16) currículo:

[...] deriva da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que ensinassem) e aos estudantes (para que aprendessem).

Já Macedo (2007, p. 24-25) salienta que currículo é:

Como um artefato socio educacional que configura as ações do conceber/ selecionar/ produzir, que configura as ações de implementar/ dinamizar saberes, atividades, competências e valores, visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com conhecimento eleito como educativo.

Se faz necessário ressaltar que o conceito de currículo, no sentido educacional, veio se modificando e se ampliando com as mudanças históricas e sociais, o que antes

era só pensado como instrumento de disciplina, de organização e produção no início da industrialização, hoje já é pensado como instrumento de mediação para a promoção dos saberes.

Ao analisar a função do processo de educação e as garantias para o processo ensino e aprendizagem, conforme a LDB-9394/96, pode-se citar as seguintes bases:

- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- Gratuidade do Ensino;
- Valorização do profissional da educação escolar;
- Gestão democrática de ensino público, garantia de padrão de qualidade;
- Valorização da experiência extraescolar;
- Vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Em vista disso, percebemos que segundo a Lei de Diretrizes e Bases, nos é garantido por lei o acesso à educação gratuita e de qualidade, com a intenção de formar o indivíduo a partir de sua integralidade, respeitando as diversidades socioculturais, tendo como âncora no processo de ensino-aprendizagem o respeito e a tolerância. E se assim for, tanto o trabalho docente quanto o plano curricular têm que trabalhar com base nessas diferenças, com o objetivo de educar para que todos compreendam aquilo que está sendo proposto e não apenas alguns.

Contudo, é importante destacar que não há neutralidade nas propostas curriculares. Devemos perceber que por de trás destas propostas existe alguém que a organiza, que a seleciona e que a sistematiza (APPLE, 1999).

O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. [...] como conhecimento oficial, enquanto o conhecimento de outros grupos raramente consegue ver a luz do dia, revela algo de extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade (APPLE, 1999, p. 51).

Com todos os avanços e retrocessos educacionais, que veio se constituindo ao longo do tempo, contribuíram para a formulação de um ideário democrático e igualitário no sistema educacional, e que conseqüentemente esse ideário está enraizado na construção do currículo. Esse espírito democrático passa a ver todos como iguais, e que com isso unifica e hegemoniza a grade curricular. Cordeiro (2007, p. 107) complementa:

Na concepção pedagógica que a sustentava existia a suposição de uma profunda igualdade entre os indivíduos, na medida que se admitia que todas as pessoas possuem, potencialmente, todas as capacidades necessárias para aprender e, portanto, podem todas aprender juntas os mesmos conteúdos ao mesmo tempo.

Desta forma, ao proporcionar que o método didático curricular e o processo de ensino-aprendizagem sejam dados de maneira hegemônica, faz-se com que, não se leve em consideração as diferenças, especificidades e diversidades socioculturais encontradas em sala aula. Nos fazendo refletir que essa democracia é falsa, pois mesmo que todos os indivíduos possuem bagagens culturais e sociais diferentes, a escola os trata como iguais e capazes de aprender todos ao mesmo tempo, deixando fora de discussão as desigualdades sociais existentes, favorecendo assim, aqueles que fazem parte da cultura legitimada na sociedade e na escola. (BOURDIEU, 1998). À vista disso, “É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão em sociedade.” (GOODSON, 1998, p.10). Destarte:

A escola, principalmente, desempenha um importante papel na legitimação e na reprodução da cultura dominante, pois, especialmente ao nível mais elevado da educação, incorpora os interesses e as ideologias de classe que exigem uma espécie de desembaraço em um conjunto de habilidades que somente certos estudantes receberam através da base familiar e das relações de classe. (GIROUX, 1983, p. 44).

Leite (2014, p. 16) colabora:

Nele, a cultura dominante é propagada e reproduzida como “alta cultura”, a cultura a ser aprendida por todos os cidadãos. E as consequências desse modelo de escola acabam sendo a exclusão e discriminação dos grupos sociais que não se encaixam nesse perfil de cidadão: os negros, os povos indígenas, os camponeses, os pobres, os marginalizados de nossa sociedade.

Essa reprodução vem se perpetuando em sociedade desde os seus primórdios, a partir do momento em que um grupo se considerou superior a outro. Em vista disso, foi-se enraizando e perpetuando o ideário de cultura legítima, “a cultura certa” a ser posta em sociedade, excluindo e marginalizando aquelas que não fazem parte dessa cultura dita correta. Desta forma, aqueles que advêm de uma herança familiar e dessa cultura legitimada, conseguem compreender a proposta didático curricular com mais facilidade, a vista que, é algo que de alguma forma está em seu cotidiano, e conseqüentemente, deixando a proposta difícil para aqueles que não fazem parte dessa cultura legitimada. (BOURDIEU, 1975; 2003). Com isso:

No currículo descontextualizado não importa se há saberes; se há dores e delícias; se há alegrias e tristezas. A educação que continua sendo “enviada” por essa narrativa hegemônica, se esconde por traz de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, e se quer pergunta a si própria sobre os seus próprios enunciados, sobre os seus próprios termos, sobre porque tais palavras e não outras, porque tais conceitos e não outros, porque tais autores, tais obras e não outras. Esta narrativa não se pergunta sobre os próprios preconceitos que distribui como sendo seus “universais”. (MARTINS, 2004, p. 3132).

Nos levando a discutir de como responder esses “porquês” em um sistema que trabalha justamente para não os enxergar, não os compreender e não os discutir, sistema esse que neutraliza e desconsidera as diversidades socioculturais existentes, com o discurso de igualdade e neutralidade. Percebemos assim, a importância da relação professor-aluno para a promoção de uma educação libertadora, crítica e reflexiva, longe dos moldes burgueses e dentro de um ensino e aprendizagem movidos pelo diálogo e para as diferenças.

Porém, uns dos principais desafios é

[...] no sentido que o educador articula seu *curriculum vitae* com seu *vitae curriculum*, isto é, seu currículo profissional com seu currículo pessoal. [...] O mesmo vale em relação à atividade discente: o encontro do currículo escolar com o currículo pessoal. (VASCONCELLOS, 2011, p. 39)

Se faz indispensável destacar, que somos construções históricas, deste modo, tanto o docente quanto os discentes trará consigo seu currículo pessoal, assim, ambos precisam relacionar esse currículo pessoal com o currículo que será constituído no âmbito educacional ou profissional, ai que surge a importância do diálogo, porque por meio dele terá trocas de experiências e de saberes, proporcionando uma compreensão a respeito do outro e, a necessidade de conhecer a si mesmo e o outro para o desenvolvimento e construção do planejamento pedagógico curricular.

Para a ascensão dessa educação libertadora voltada para as diferenças é de extrema importância que o educador esteja em um processo contínuo de reflexão sobre sua abordagem pedagógica, sobre seu dever e sua influência como docente, podendo assim estar ciente sobre o sistema educacional e seu âmbito de trabalho, sendo capaz de propiciar uma educação de qualidade. (CORDEIRO, 2007).

Libâneo (2005, p. 76) enfatiza:

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar.

Freire (2005, p. 91) complementa:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Nesse caso, não é só suficiente o educador estar nesse processo contínuo de reflexão, mas é necessário que ele faça uso da práxis, ou seja, colocar em prática, de maneira positiva, tudo que é descoberto, refletido, pesquisado e dialogado em sala de aula, sem deixar de lado a formação continuada. Portanto, é de grande relevância que o docente esteja a par das mudanças culturais, políticas, econômicas e sociais, com a finalidade de propiciar um ensino-aprendizagem que respeite essas diversidades e que não promova um ensino excludente. Nesse caso, Silva (1996, p. 183) contribui:

[...] Se pensamos na aprendizagem real, do aluno real, não podemos esquecer que há componentes afetivos, sociais, biológicos, etc., que complexificam ainda mais relação de ensino a aprendizagem. Portanto, ainda que seja importante distinguir e ter presente a aprendizagem e a construção do conhecimento, o professor precisa buscar compreender que, como toda realidade a sala de aula, bem como o aluno e o próprio professor estão inseridos em uma rede de relações, em que tudo que está ali na sua sala de aula faz parte de um processo interminável e impossível de ser terminado. Cabe, portanto ao educador (que é também educando) e ao educando (que também educador) (cfe. Freire, 1985) saber que precisa participar desse processo a fim de contribuir para que ele se dê da melhor forma possível, ainda que não saibamos exatamente para onde ele vai.

Quem trabalha com a formação dos sujeitos tem que compreender que “O homem é um enigma. Esse enigma tem de ser decifrado e se você levar a vida inteira para fazê-lo não diga que desperdiçou seu tempo.” (DOSTOIÉVSKI, 2011), pois nós como seres pensantes e históricos, devemos perceber que estamos em constante transformação seja cultural, social e política, deste modo, se faz pertinente que o educador esteja preparado para decifrar os enigmas que vão surgindo, relacionando-se com essas transformações que aparecem acompanhadas nos sujeitos que estão principiando no âmbito educacional, com o propósito de se enriquecer como sujeito e como profissional.

Os coletivos de docentes-educadores (as) devem estar atentos a essas experiências que os (as) alunos (as) trazem individualmente e como membros dos coletivos empobrecidos. É preciso que sejam aprofundadas as relações entre experiência sociais da pobreza e conhecimento, e que se pesquise em que áreas dos currículos é possível trabalhá-las. Desse modo, age-se para o reconhecimento de que toda experiência social produz saberes, que as vivências demasiado extremas da pobreza

provocam indagações não somente para os (as) próprios (as) educandos (as) que as vivenciam, mas também para os conhecimentos dos currículos. (ARROYO, 2014, p. 20).

Isto posto, é relevante que o processo de ensino-aprendizagem seja baseado na alteridade, essa que traz em si a identidade e cultura do aluno, trazendo também as concepções pedagógicas de cada professor e sua identidade pessoal. Por isso o trabalho com as diferenças é inevitável. (ORZECOWSKI, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre o sistema educacional contemporâneo nos fez firmar que ainda permanecemos em um sistema educacional tradicionalista, além de que os conteúdos propostos não levam em conta as diversidades socioculturais, legitimando uma cultura – mesmo que de maneira implícita -, e que ao legitimá-la privilegia aqueles que fazem parte dela, pregando desta forma, uma falsa democracia.

A vista disso, buscamos discutir sobre como a escola juntamente com a proposta curricular, reproduz essas desigualdades sociais e analisar de que maneira o professor pode contribuir para impedir com que essa reprodução se perpetue.

Para tal, o educador primeiramente tem que se libertar dessas raízes ideológicas que a sociedade impõe de maneira implícita, para que com isso seja um docente “que investigam sua própria prática e sistematizam os conhecimentos nela produzidos.” (MOREIRA, 2002, p. 25), deste modo estar sempre em um processo de transformação profissional, entendendo que para ter resultados positivos no seu processo de ensino-aprendizagem é necessário que seus métodos didáticos curriculares, se adaptem aos seus alunos, respeitando as especificidades de cada um.

Conclui-se que para promover uma educação de qualidade para todos, tanto o currículo quanto os métodos didáticos pedagógicos não devem ser universais e tão pouco homogêneos, mas sim flexíveis, e planejados de acordo com a turma que será trabalhada. A fim de propiciar uma proposta didático curricular que abrace a todos que iram estar em contato com ela.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michel W. **Políticas Culturais e Educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

ARROYO, Miguel G. **Pobreza e currículo: uma complexa articulação** (Módulo IV). In: Curso de especialização educação, pobreza e desigualdade social (latu senso). 1. ed. Brasil: Ministério da Educação – MEC, 2014.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, P. (1998a). **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura**. In: NOGUEIRA, M. A. & CATANI, A., orgs. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, p. 39-64.

BOURDIEU, P. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Lei 9394/1996. **Lei de diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. MEC/Brasil.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Correspondências 1838-1880**. Porto Alegre: 8 Inverso, 2011.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical: subsídios**. Rio de Janeiro: Cortez, 1983.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza** (Módulo III). In: Curso de especialização educação, pobreza e desigualdade social (lato senso). 1. ed. Brasil: Ministério da Educação – MEC, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Chrysalis, currículo e complexidade: a perspectiva crítica multirreferencial e o currículo contemporâneo**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2007.

MARTINS, Josemar. **Anotações em torno do conceito de Educação para Convivência com o Semiárido**. In: Educação para a Convivência para o Semiárido Brasileiro: Reflexões teórico-práticas. Bahia: Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2004.

MOREIRA, Carlos Eduardo. **Formação continuada de professores: entre o imprevisto e a profissionalização**. Florianópolis: Insular, 2002.

ORZECZOWSKII, S. T. **Prática sociocultural de gestão na escola pública: contribuições do trabalho pedagógico junto ao estatuto da criança e do adolescente**. EDUCERE, 2017, p. 25379- 25388. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24939_12111.pdf>. Acesso em: Nov, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.) **Saberes e incertezas sobre currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra, revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Luis Eron da. **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: sulina, 1996.

VASCONCELLOS, C. S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2011.

DOCÊNCIA: PERSPECTIVAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO IDEAL

MORAIS, Paulo Ricardo Abreu Moraes

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: pauloflivros22@live.com.

SOUSA, Samara Bezerra Souza

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: samarabezerra2015@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea exige das instituições, sejam elas públicas ou privadas, das profissões e do modo de vida de forma geral, uma constante renovação dos preceitos humanistas de tolerância, igualdade, liberdade e aceitação do diferente, para deste modo atender as demandas do contexto histórico em que se encontra.

Em função desta demanda sociocultural o currículo se estabelece na produção de saberes e práticas docentes voltadas para a valorização do aluno, enquanto ser completo, sem desassociar suas características culturais, econômicas, biológicas, psicológicas e afetivas, de sua condição de aluno. Não se trata de dividir para melhor aproveitar, mas, de trabalhar com o todo para uma formação integral respeitando e valorizando cada aspecto do aluno.

Quando se fala de currículo surgem divergências quanto ao seu papel, sobretudo o currículo escolar, campo que interessa a esse estudo. As opiniões expressas quanto ao conceito, são variadas, tendo em vista os equívocos cometidos no processo de sistematização do currículo, que hora busca a padronização dos conteúdos a serem trabalhados, hora se preocupa em estabelecer tão somente uma similaridade simbólica, um cumprimento parcial do que se propõe.

Os estudos sobre currículo, na pedagogia, implicam em uma pluralidade de teorias e tendências pedagógicas que por vezes acabam alienando as certezas que os docentes, em formação, possuem de como trabalhar o currículo na realidade escolar. Mediante tais observações, seria possível delimitar uma única tendência pedagógica e teoria curricular a ser apreendida e usada pelos docentes na sala de aula?

Por meio desta questão, nos compete à responsabilidade de explanar o conceito de currículo e de retratar a função das teorias em nortear sua estrutura, para compreender, por fim, o papel docente na construção de um modelo ideal de currículo.

METODOLOGIA

Este artigo foi feito por meio de uma pesquisa bibliográfica, que utilizou artigos e capítulos de livros na sua composição, tendo em vista à relação estabelecida entre as reflexões feitas pelos autores do referido trabalho, com os conhecimentos já existentes sobre o tema, buscando aproximar os estudos do campo do currículo com a efetivação da prática docente.

Para o enriquecimento dessa produção acadêmica, pela perspectiva de múltiplos olhares sobre as questões curriculares, nos reportamos aos leitores estabelecendo diálogos com os/as autores/as estudados, sendo eles: Goodson (1995); Sacristán (2000); Lopes e Macedo (2005); Macedo (2006); Lima, Pinheiro e Zanlorenzi (2011); Morgado (2016); e Felício e Silva (2017).

DO ETIMOLÓGICO CONCEITUAL AO PATRIMÔNIO IMATERIAL DA ESCOLA: HISTÓRICO-CULTURAL¹

A preocupação com a transmissão de valores culturais, estéticos e morais, existe desde o momento da descoberta do fogo. Os homens pré-históricos marcavam a parede

¹ O que determina se um bem cultural é ou não patrimônio histórico cultural é a sua **relevância histórica** para a formação identitária da cultura de um povo e a importância da preservação desse bem para a consequente manutenção cultural daquele povo, neste caso, referente ao patrimônio imaterial da instituição escolar.

das cavernas com pigmentos feitos de plantas, do sangue de animais e de minerais, tais pigmentos eram responsáveis por permitir que os primeiros homens pudessem deixar sua marca, o sinal de que passaram por ali.

Com a invenção da escrita, e com todas as tecnologias que se sucederam no processo de formação da sociedade, a preocupação com a educação² se voltou para questões pertinentes sobre: o que ensinar, como ensinar e para que ensinar. É partindo dessa perspectiva que surge o currículo.

O que é observado, sobretudo nas pesquisas que envolvem gestão escolar, políticas públicas, e a própria base de construção curricular, é a dificuldade que existe em se atribuir um conceito e uma explicação exata sobre a função do currículo.

Segundo Lopes e Macedo (2005, p. 17-18), devido à extensão de temáticas existentes, que supera as pesquisas no campo curricular, o currículo se constitui como o campo em que diferentes sujeitos, “detentores de determinados capitais social e cultural na área”, reconhecem algumas ideias da teoria do currículo, enquanto disputam entre si o título de peritos na área.

Existe, portanto, uma complexa disfunção³ na relação estabelecida entre as áreas estudadas pelo currículo, no que diz respeito a suas produções e apropriação de fala, onde, quem “governa” são os ditos “peritos” no campo do Currículo.

[...] analisar a produção do campo do currículo inclui tomar como objeto o conhecimento produzido por sujeitos investidos da legitimidade de falar sobre currículo. Tal legitimidade é conferida por sua presença em instâncias institucionalizadas, tais como: as instituições de ensino e pesquisa, nas quais atuam como professores, pesquisadores e orientadores; [...] (LOPES E MACEDO, 2005, p.18).

Embora sejam tais características, mencionadas na citação acima, responsáveis por supostamente definir quem pode se apropriar da fala sobre o currículo, ainda não se esclarece a dúvida sobre sua etimologia. Afinal de contas, o que é currículo?

“[...] *currículo* vem do latim *curriculum*, que significa ‘ato de correr, atalho, corte’”

2 Com a transmissão de saberes existente e a construção de novos saberes.

3 Anormalidade em qualquer situação seja ela familiar, social, escolar, no trabalho, entre outras.

de acordo com Cunha (1986, p. 235) conforme citado por Lima, Pinheiro e Zanlorenzi (2011, p. 23). Desse ramo, ao que se refere ao significado etimológico da palavra, pode-se dizer que existe pouca, ou nenhuma, divergência.

A palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado (GOODSON, 1995, p. 31).

Seja na compreensão de Lima, Pinheiro e Zanlorenzi (2011) ou de Goodson (1995), o que se nota é que o currículo tem o sentido de “prosseguir”, de ser uma orientação que leva para frente, e não, ao retrocesso. O currículo escolar, como já foi dito no começo, é o que interessa a esse artigo que trata de estudos sobre a organização pedagógica das escolas, e dentro do mesmo currículo, dentre outros, está explicitamente contido os aspectos inerentes ao desenvolvimento integral humano, ou seja, como uma completude, ao mesmo tempo em que reconhece que cada indivíduo tem seu próprio desenvolver. O próprio sentido epistemológico de currículo, trazido por Lima, Pinheiro e Zanlorenzi, apresenta isso:

[...] podemos comparar o currículo como um caminho a ser feito por barcos em um rio. Passando por curvas, corredeiras, troncos, cada barco vai fazendo seu percurso conforme as condições dos envolvidos, sejam essas condições físicas, emocionais, cognitivas, ou outras (2011, p. 24).

Cabe à instituição escolar, permitir que as condições para esse desenvolvimento sejam atendidas, para com isso a função social do currículo estar a todo momento em conformidade com a função autônoma, de formação do individual. Tal função social do currículo está na representação do caminhar “que o sujeito irá fazer ao longo de sua vida escolar, tanto em relação aos conteúdos apropriados quanto às atividades realizadas sob a sistematização da escola” (LIMA, PINHEIRO E ZANLORENZI, 2011, p. 25).

Se tais questões parecem esclarecer a função e o significado de Currículo, Goodson (1995) nos explica sobre a existência de dois níveis na definição de currículo:

Em primeiro lugar, existe o contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido. Em segundo lugar, existe a forma em que este mesmo conhecimento é “traduzido” para uso em ambiente educacional particular, neste caso as classes, mas posteriormente as salas de aula. O contexto social da formulação do currículo leva em consideração ambos os níveis (p. 32).

Embora, nessa compreensão de níveis que definem o currículo, podemos notar pouca sistematização da forma como será trabalhado, ainda assim, se percebe a elaboração objetiva de qual função esse conhecimento concebido e produzido terá, e em qual espaço ele estará presente, inicialmente nas classes, que correspondem a instituições de ensino particular, mas, logo depois, nas salas de aula. É a “substancia” essencial do currículo que o torna algo histórico, existente à bastante tempo, mas também, algo tão atual e necessário.

Na contemporaneidade, juntamente com a metodologia ativa e transformadora da pedagogia, e os métodos avaliativos, o currículo se insere como um defensor dos direitos, da equidade, e da manifestação das virtudes⁴ naturais ao homem.

[...] pedagogia, currículo e avaliação considerados em conjunto, constituem os três sistemas de mensagem através dos quais o conhecimento educacional formal pode ser realizado; constituem, neste sentido, uma epistemologia moderna (BERNSTEIN, 1971, apud GOODSON, 1995, p. 34).

O necessário a se compreender, no que se refere à terminologia de currículo, é que, seja em um aspecto de valorização do indivíduo, respeitando sua cultura, ideias, desenvolvimento psicológico e biológico; ou seja na assimilação dos saberes para o convívio em sociedade, exercer funções de cidadania, cumprindo com as regras sociais existentes, o currículo tem como propósito estabelecer essa total adesão do aluno ao mundo, respeitando, e também, permitindo.

A partir de suas características, e sua participação de extrema relevância nas instituições de ensino, o currículo pode, sem sombra de dúvidas, ser considerado um pa-

4 Que se conforma com aquilo que é considerado correto e desejável (do ponto de vista moral, religioso, etc.).

patrimônio imaterial inerente à escola⁵, e como patrimônio, precede a sistematização de algumas metodologias próprias à pedagogia. Ele é cultural, pois está inserido em diversas culturas pelo mundo todo, e histórico, enquanto se apresenta na história humana durante todo processo de aperfeiçoamento das técnicas de ensino, deste modo, sendo compreendido como histórico-cultural.

Como um importante patrimônio cultural imaterial⁶, sendo um preceito presente no funcionamento da instituição educacional⁷, que se encontra em um determinado período histórico, em uma determinada realidade ideológica, econômica e cultural, o currículo acaba sofrendo a influência exterior na sua forma de organizar e definir os métodos, os conteúdos e os fins da educação.

O currículo vem passando por essa ré-contextualização sobre sua relação com a cultura, e a forma que a política e as ideologias tramitam⁸ em suas deliberações para com o sistema de ensino.

No Brasil, a discussão sobre currículo e cultura tem sido desenvolvida nos últimos anos com influência dos estudos culturais e das discussões norte-americanas sobre multiculturalismo. Tem sido especialmente relevante nessa área o trabalho de Silva (1999a, 1999b), Canen e Moreira (2001), Moreira e Macedo (2002) e Moreira (2003).³ Em texto datado de 1994, Moreira e Silva (1994) já destacavam como tema central da análise crítica e sociológica do currículo a ideologia, a cultura e o poder. Ainda numa perspectiva crítica, os autores definiam currículo como “um terreno de produção e de política cultural” (p. 28) (MACEDO, 2006, p. 286).

Mediante a impossível dissociação entre os meios externos, cabe ao currículo contemplar a visão pluricultural, de adesão a uma visão o mais abrangente possível, em todas as bases de pensamentos que valorizem e respeitem a vida, a liberdade, a igualdade e a

5 Por sua participação na distribuição e padronização de quais conteúdos serão trabalhados, e de que modo serão trabalhados, valorizando assim o pleno desenvolvimento das capacidades inatas ao homem, bem como o preparo para a cidadania e o trabalho.

6 Não confundir com patrimônio intelectual. O patrimônio imaterial se refere a todo meio cultural produzido com a função de melhorar ou desenvolver relações de expressão, aprendizagem, práticas, e demais referentes a cultura, sendo de domínio de todos. Não é algo físico, por se tratar de ideias e preceitos subjetivos que regem uma determinada sociedade, portanto, imaterial.

7 A escola.

8 Tramitar = passar por todas as etapas antes da conclusão final.

aceitação do diferente. É o que se conhece como hibridismo cultural, uma aproximação de varias perspectivas, em que não se espera engrandecer uma cultura, uma tendência específica, mas sim, trazer como uma realidade que é intrínseca a realidade de cada um, queira ou não, é algo que está ao redor do indivíduo, e a função da instituição que aplica o currículo é proporcionar a conscientização quanto a essa realidade.

Penso nos currículos escolares como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbridos culturais,¹⁰ ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições. É um espaço-tempo em que os bens simbólicos são “descoleccionados”, “desterritorializados”, “impurificados”, num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do eu e do outro e torna menos óbvias e estáticas as relações de poder (García Canclini, 1998, apud MACEDO, 2006, p. 289-290).

A ambivalência⁹ curricular, nesse modelo híbrido, se ligaria entre a aproximação e afastamento. Os alunos devem conhecer o diferente para saber que existe, devem também cultivar o respeito ao diferente, a empatia, a valorização, e por fim, conviverão de forma tão natural, ao ponto de não notarem mais as diferenças existentes, e sim, as semelhanças e os laços estabelecidos.

SOBRE AS FUNÇÕES DAS TEORIAS DO CURRÍCULO

A forma de organização do currículo tende ao declínio de determinadas compreensões sobre seu campo, em grande parte, devido as funções exercidas pelas teorias e tendências pedagógicas que alienam, ou deturpa¹⁰ as ideias pré-concebidas pelos docentes. Para Goodson:

9 É o ato de ser ambivalente. Ambivalente, por sua vez, significa a DUALIDADE de sentimento. Ex. amor e ódio - Existência simultânea de conceitos opostos.

10 Deturpar = alterar; corromper; desfigurar; estragar.

A relação atual entre currículo e teoria curricular é algo profundamente alienado. Uso o termo alienado em sua etimologia mais tradicional. Alienado provém do adjetivo “alien” (alheio), que o *Oxford Dictionary* define como “não-próprio de alguém, estranho, sob estranha lealdade, diferente em caráter, repugnante” (1995, p. 47).

E sobre a forma necessária de construir o currículo, acrescenta:

O valor da teoria curricular precisa ser julgado em confronto com o currículo existente – definido, discutido e realizado nas escolas. [...] As teorias atuais não são curriculares, são meros programas; são utópicas, não realistas (1995, p. 47).

Interpondo, portanto, a ideia de que se possa planejar o currículo a partir de ideias utópicas, otimizadas, mas sim, afirmando a necessidade de olhar para a realidade. Deve-se creditar¹¹ a certeza de que as teorias curriculares exercem múltiplos papéis, organizando “temas e perspectivas”, e influenciando a forma “que o currículo adota antes de ser consumido e interpretado pelos professores” (SACRISTÁN, 2000, p. 37). São bases, formas de orientação, e não, receitas completas e totalmente acabadas. É no inacabamento, na necessidade do docente enquanto aplicador do currículo, buscar se auto educar, e caracterizar quais aspectos a sociedade histórica em que está inserido necessita, considerando as concepções filosóficas, psicológicas e políticas das tendências que vão orientar sua prática docente.

Segundo Sacristán (2000, p. 38), assim como a prática docente, as bases teóricas do currículo devem dispor de modelos que expliquem e se desenvolvam como normas únicas, originais e adequadas a realidade do contexto histórico, cultural e político.

Como forma de tentar interpretar sucintamente o currículo em sua estrutura de funcionalidade, é necessário que se perceba o papel das influências ideológicas e de campos diferentes que a todo momento se inter-relacionam com o desenvolvimento da prescrição curricular¹². O que se pode dizer, deste modo, é que os níveis de organização

11 Dar crédito a alguém, garantir.

12 Os moldes que compõem o currículo em sua ordem, pelos quais, uma rede de atributos se subordina a outra, se transformando, ou prestando resultados (dando resposta à sociedade de qual foi seu rendimento e forma de aplicação na instituição escolar).

do currículo¹³ são vistos tanto como uma pirâmide invertida, que de cima para baixo dita e expressa os anseios da sociedade e, sobretudo, da elite que domina; quanto como uma base horizontal, que delimita linearmente a qual cada nível deve se subordinar.

Os níveis se dividem em seis, correspondendo respectivamente ao currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo moldado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado.

No que diz respeito ao *currículo prescrito*, como dito na abordagem sobre as influências externas, não se compreende como apolítico¹⁴, como alheio ao meio em que se encontra economicamente, culturalmente e ideologicamente, portanto, usa “aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular” (SACRISTAN, 2000, p. 104), partindo da “elaboração de materiais, controle do sistema, etc.”, dos quais a sociedade dispõe.

O *currículo apresentado aos professores* consiste na tradução generalizada do *currículo prescrito*, que possibilita pouco, ou nenhum, auxílio ao docente, que se vê restrito as condições de seu espaço de trabalho e da própria formação.

A partir do *currículo moldado pelos professores*¹⁵ à configuração será influenciada por dois eixos, de um lado, as influências da sociedade que formalizam e estabelecem o currículo a ser trabalhado, de outro, o condicionamento e a situação concreta de cada instituição escolar, que pode favorecer ou não, a forma de aplicação do currículo durante o trabalho dos profissionais da educação.

O plano que os professores fazem do ensino, ou o que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução. Os professores podem atuar em nível individual ou como grupo que organiza conjuntamente o ensino. A organização social do trabalho docente terá conseqüências importantes para a prática (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

13 “Embora pareça um modelo de dependências lineares e hierarquizadas [...] servirá para demonstrar suas disfunções e esferas de autonomia que representam forças [...] concorrentes” (SACRISTÁN, 2000, p. 104).

14 Que ou o que está fora da política; que não se interessa pela política, que não apresenta significado político.

15 “O planejamento, enquanto uma função dos professores, deve servir para *pensar a prática antes de realizá-la*, identificar os problemas-chave nela e dotá-la de uma determinada racionalidade, de um fundamento e de direção coerente com a intencionalidade que deve dirigi-la [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 297).

No momento em que vemos o *currículo em ação* podemos perceber toda a carga de conhecimentos, tendências pedagógicas, teorias do currículo, concepções individuais de ética, moral, cultural e política, do/a pedagogo/a transpondo¹⁶ a sua individualidade humana para a coletividade da sala de aula, dos seus alunos. De acordo com Sacristán (2000, p. 106): “A prática ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influências, às interações, etc.”. Como se bem sabe, é o famoso currículo oculto,¹⁷ implícito no processo didático do professor.

Por fim, temos a relação direta entre o *currículo realizado* e o *currículo avaliado*. O primeiro compreende a consideração dos mais diversos aspectos que foram desenvolvidos/melhor trabalhados com os alunos: cognitivo, afetivo, motor, moral, social, estético, etc. Enquanto estabelece um parecer de algumas características observadas a curto prazo, ou no decorrer do ano letivo, o professor acaba ignorando, por uma falta de tato, demais significantes progressos realizados na vida de seus alunos, sejam a curto ou longo prazo, progressos que não se desenvolveram exclusivamente no ambiente da sala de aula, mas nas outras realidades em que o discente está inserido. Nessa proposição, o segundo,¹⁸ mantém o rigor disciplinar, bem como a imposição dos critérios que devem ser incentivados na continuação da prática do professor, e os critérios que devem ser menos explorados. É um processo de sobreposição, alguns saberes e valores acima de outros.

A escola continua a funcionar num regime de classes (BARROSO, 2001) e a manter uma estrutura curricular organizada por disciplinas, isto é, um conhecimento compartimentado, fragmentado e reduzido a fronteiras muito fechadas que em nada favorecem o diálogo interdisciplinar (PACHECO, 2007), nem a assunção de uma postura deliberativa por parte dos professores (apud MORGADO, 2016, p. 61-62).

OS REFLEXOS NA PRÁTICA DOCENTE

Após discutir e chegar a um acordo sobre a função do currículo, sua definição, e a forma como as teorias e a sociedade influem na sua aplicação, surge uma orientação

16 Uma transposição que busca ser indireta. O professor, como ser humano, trabalha aplicando suas ideologias e preceitos enquanto se ocupa do processo de ensino-aprendizagem.

17 São normas e valores, passados do professor para o aluno, de uma forma contida numa proposição sem estar expresso em termos precisos.

18 O currículo avaliado.

valiosa ao docente e sua prática pedagógica, sobre qual é o tipo ideal de currículo a ser trabalhado.

É possível constatar na fala de Lima, Pinheiro e Zanlorenzi (2011) de que forma deve se configurar as exigências do contexto atual na prática docente:

A escola, pilar nas transformações socioeducacionais, precisa transformar-se para garantir a plena participação de todos. Os esforços pela inclusão de todas as pessoas exige uma postura pedagógica dinâmica e flexível, cujas necessidades de superação surgem a cada instante. Isso requer de nós, educadores, a aceitação da nossa condição de constantes aprendizes dessa nova ordem social (p. 112).

Na compreensão do inacabado, na auto avaliação de si mesmo, refletindo sobre as crenças e posturas, o docente reconhece como pode mudar, se assim desejar; para proporcionar uma educação de qualidade, que valoriza e que produz uma pluralidade de saberes referentes à interdisciplinaridade.¹⁹

As transformações políticas, econômicas, científicas e culturais e sociais que marcam o início do Século XXI e a catadupa de mudanças aceleradas e profundas que originaram contribuam para ao paradigma neuronal proposto por Han (2014) se associasse um outro, que Carneiro (1997, pp. 80-81) designa como paradigma da complexidade, para identificar um tempo em que “a cultura cedeu lugar à multicultural” e o “conhecimento pluridisciplinar se sobrepôs ao conhecimento unidisciplinar” (apud MORGADO, 2016, p. 62).

Seguindo esse viés de racionalidade das mudanças que ocorreram, pode se constatar, com claro entendimento, que mudanças assim são necessárias, em uma sociedade que está progredindo em tecnologia, comunicação e produção de uma melhor qualidade de vida. Permanecer na disciplinaridade, no unilateralismo da elite, não apenas empobrece e restringe as classes menos favorecidas, como também, perpetua a disparidade social.

¹⁹ A interdisciplinaridade é aqui compreendida como a abordagem de mais de uma ótica de trabalho/prática docente, movimentada pela percepção da mudança necessária, e dos benefícios que trás ao pleno desenvolvimento do aluno/discente.

Devemos considerar que para tal racionalidade pedagógica o professor precisa dispor de princípios fundamentais. Para Torres (2002):

[...] existem três qualidades que qualquer docente deve possuir, uma vez que são imprescindíveis para a construção da sua autonomia profissional e para a tão almejada mudança das práticas curriculares:

(i) o professor deve ser uma referência cultural, isto é, deve possuir uma formação cultural sólida, essencial para estarem preparados para trabalhar com os estudantes o legado cultural que lhes foi confiado socialmente [...];

(ii) o professor deve ser uma referência moral, já que a escola é um campo de exercício intensivo de relações que, no seu conjunto, devem contribuir para o desenvolvimento integral, equilibrado e harmonioso de cada indivíduo [...];

(iii) o professor deve ser uma referência pedagógica, capaz de se assumir como um profissional reflexivo, de se (auto) questionar sobre os métodos, estratégias, recursos e modalidades de avaliação a que recorre, de refletir sobre as suas práticas escolares quotidianas e de fundamentar as decisões que toma quando idealiza e promove situações de ensino-aprendizagem (apud MORGADO, 2016, p. 63).

O real é que, diante das imposições da sociedade com relação a produção, compartilhamento e domínio dos saberes existentes, função a ser executada na instituição escolar, com a finalidade de cumprir seu papel social de formação humana; consequentemente, o docente se vê diante a obrigação de adquirir competências que o capacite para atender tais exigências (FELÍCIO E SILVA, 2017, p. 150-151).

Por essa razão, o que se considera e se estabelece como um perfil de professor desejado na realidade contemporâneo é o do profissional:

[...] que esteja aberto às inovações e às constantes aprendizagens, que aceite a diversidade, que construa a partilha e o diálogo com seus pares, alunos e com os diversos agentes educativos, que promova a construção de um conhecimento holístico (FELÍCIO E SILVA, 2017, p. 152).

Seguindo as ideias de uma pedagogia curricular que considere o hibridismo cultu-

ral e as confluências dos vários aspectos da vida humana, a proposição do trabalho com o currículo deve valorizar práticas flexíveis que direcionem ao despertar da autonomia dos alunos, ao máximo rendimento, a produtividade das aulas, e o estabelecimento de uma ligação de colaboração entre os profissionais da educação, na mediação e planejamento do método de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao termino desse trabalho parece difícil concluir a definição de um único modelo de currículo, devido a influencia das mais variadas linhas de pensamento envolvendo teoria e prática. Mas, o que deve se ressaltar é que, a orientação para a execução do currículo deve ser essa, explorado no decorrer do artigo, que visa um currículo que se molda de acordo com as realidades, um currículo responsável com a cultura e com a dignidade do aluno, planejado para desenvolver sua criticidade, sua autonomia, seu desenvolvimento intelectual e social para exercer a função de cidadão, e o preparo para o mercado de trabalho.

O docente irá se deparar com realidades na sala de aula que nem mesmo a teoria, e o relato de outros profissionais da educação, será o bastante para habilitar e assegurar a melhor forma de reagir, por essa razão, se mostra valiosa a compreensão de como o currículo está à disposição do professor, e de como ele pode atuar como uma ferramenta de orientação positiva, que resulta em uma educação que transforma e humaniza.

REFERÊNCIAS

FELÍCIO, Helena M. dos S.; SILVA, Carlos M. R. da. Currículo e formação de professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 17, n. 51, p. 147-166, 2017.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIMA, Michelle F.; PINHEIRO, Luciana R.; ZANLORENZI, Claudia M. P. **A função do currículo no contexto escolar**. 1. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, v. 2, p. 1354, 2005.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 265-296, 2006.

MORGADO, José Carlos. O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. **Tempos e Espaços em Educação**. São Cristóvão, v. 9, n. 18, p. 55-64, 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMPACTOS CAUSADOS PELA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

ABREU, Amanda Alves de
Universidade Federal de Campina Grande, São José de Piranhas, Paraíba, Brasil.

E-mail: amandasjp90@gmail.com

MONTEIRO, Rayssa Farias Moura
Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: rayssafarias436@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca discutir como os aspectos negativos e positivos podem influenciar no processo de avaliação. Visto que tais fatores são responsáveis por analisar o rendimento escolar dos alunos, dando um parecer avaliativo de bom, razoável ou ruim. Contudo, sabemos que avaliar nem sempre é uma tarefa fácil, pois exige um conhecimento maior que possibilite melhorar, visto que ainda fazem avaliação, mas que não dão oportunidade de o aluno desenvolver sua capacidade. Assim, muitas avaliações excluem os alunos que não conseguiram obter uma nota boa ou uma nota alta. Tais métodos exigem oportunizar a nota do que mesmo o próprio conhecimento.

Dessa forma o objetivo desse artigo é identificar aspectos negativos e positivos da avaliação na vida do aluno.

Para tanto, nosso intuito é discutir que a avaliação não assume somente uma forma, mas várias formas delas. E o papel que o professor exerce é um dos mais fundamentais em decidir o aproveitamento do aluno buscando mostrar os impactos que a avaliação pode causar no aluno, o papel desempenhado pela avaliação no processo de aprendizagem, a importância da auto avaliação do professor e também todo o processo histórico sofrido. Vemos que o tema é de alta relevância para ser debatido nos dias

atuais, visto que a avaliação com provas ainda é um dos métodos mais usados para avaliar o aluno. Diante disso nossa pesquisa busca responder algumas indagações que de certa forma faz toda a diferença no processo de ensino aprendizagem.

Portanto, quando se fala em avaliação sempre nos vem à cabeça provas e exames, mas a avaliação não se resume apenas à realização de provas e atribuições de nota. Avaliar é algo natural do ser humano, mas muitas das vezes fazemos de maneira errada tirando conclusões precipitadas sem ao menos conhecer o sujeito, nessa perspectiva o professor deve sempre estar atento ao seu comportamento em sala de aula para não causar nenhum transtorno no desenvolvimento dos seus alunos podendo causar sérios problemas como a evasão e traumas futuros.

Com isso, fizemos uma entrevista semiestruturada contendo seis questões, que foram respondidas por uma professora da rede municipal. Essa entrevista buscará refletir sobre esses impactos e a importância de se trabalhar esse tema. Ao longo da entrevista foram feitas considerações das respostas, com suporte das bases teóricas em torno do assunto.

DISCUTINDO O PROCESSO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO

A ideologia que temos hoje sobre o conceito de avaliação ligado sempre a testes, é uma herança que data de 1599 trazida ao Brasil pelos jesuítas, a maioria das escolas brasileiras eram regulamentadas pelo Ratio Studiorum, documento escrito por Inácio de Loiola, esses povos tinham como objetivo aculturar e converter os nativos, criando assim um ambiente civilizado e religioso para as pessoas que fossem para essa região. Quando abordamos o termo “avaliar” nos vem logo á cabeça provas e exames, onde se deve conceder notas e também ao ato de aprovar e reprovar o aluno, porém LIBÂNEO (1994, p.195) nos traz que: “a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume apenas à realização de provas e atribuição de notas. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar”.

Avaliar é algo natural da espécie humana, avaliamos e somos avaliados diariamente em casa, na rua e no trabalho, avaliam nossas vestimentas, comportamentos e etc. A avaliação humana é preconceituosa, porque desde cedo não buscamos conhecer o indivíduo antes de julgá-lo, apenas atribuímos a ele características que pensamos ser verdadeiras fazendo uma breve análise do sujeito sem conhecê-lo de fato.

Muitos professores fazem uma avaliação antes mesmo de conhecerem os alunos, antes de realizarem testes para analisarem o nível de conhecimento do aluno, já avaliam o aluno embasados em fofocas e comentários de colegas de profissão, por terem tido alguma experiência ruim com um determinado aluno, este ficará marcado como um aluno ruim aos olhos de todos os outros professores. O professor faz parte desse sistema, mas para ser um bom profissional deve deixar esses pré-conceitos de lado, pois muitas vezes acaba por atrapalhar o desenvolvimento do aluno e levá-lo ao fracasso escolar ou evasão, assim esse profissional deve estar preparado e ciente de suas atitudes dentro da sala de aula, sabendo que seu comportamento influencia diretamente na aprendizagem do aluno e conseqüentemente no futuro do mesmo podendo deixar várias sequelas, como traumas na vida desse sujeito.

É necessário ficar atento ao trabalho dos professores a fim de saber se eles estão realmente aptos a avaliar os alunos de forma eficiente e dentro das exigências pré-estabelecidas pela sociedade, tendo ciência de que os indivíduos devem se comunicar, argumentar e encontrar soluções para problemas futuros, de acordo com HOFFMANN (2003, p. 37) “a discussão direta desse tema encontra um forte complicador que se constitui na relação estreita estabelecida por professores, do tipo: “dar nota é avaliar”, “fazer prova é avaliar”“. Portanto o professor deve compreender que a avaliação é um conjunto de ações e não de eventos isolados, que ajudam na reflexão sobre a sua prática e sobre as condições de aprendizagem oferecidas pela escola aos educandos.

Há uma infinidade de critérios de avaliação do sistema educacional brasileiro. O professor deve considerar que os critérios mais utilizados nem sempre serão eficientes para todos os alunos, pois cada aluno chega á escola com uma bagagem cultural diferente e o professor deve considerar esse conhecimento inicial para conseguir que o seu aluno aprenda de forma significativa.

Ao longo do tempo, foram vistas as principais tendências e as mudanças do processo avaliativo em diferentes fases históricas como: idade antiga, idade média, renascimento, tempos modernos e idade contemporânea. Na idade antiga existiam várias formas de avaliação. Em algumas tribos primitivas, os adolescentes eram submetidos a provas relacionadas com seus usos e costumes e só após serem aprovados seriam considerados adultos diante da sociedade. Percebe-se que desde sempre houve maneiras de avaliar o ser humano principalmente pelo método tradicional através de exames.

Entre os gregos e espartanos os jovens eram submetidos a duras provas, através

de jogos e competições atléticas, onde deveriam provar sua grande resistência à fadiga, à fome, à sede, ao calor, ao frio e à dor. Em Atenas, Sócrates submetia seus alunos a um inquérito exaustivo e preciso que se realizava de forma oral, esse método ainda é adotado por alguns professores em suas atividades de classe. A idade média foi caracterizada por um conjunto de verdades que os homens chegaram não com o auxílio da inteligência, mas sim pela aceitação da fé. Nessa época predominava o método racional (tradicional) aceitava-se a opinião dos mestres e autoridades nos assuntos sem questionar. Repetir o que se ouvia e lia, era a maneira mais eficaz para se alcançar o saber. As características mais valorizadas pelas escolas da época eram alunos que tinham atenção e uma boa memória.

No renascimento surgem duas correntes do movimento do humanismo, a corrente do humanismo cristão e a corrente do humanismo pagão. Na corrente cristã a avaliação tinha como objetivo atender a diferenças individuais e preparar os alunos para a vida, levando em consideração as suas necessidades e interesses. Enquanto a corrente pagã se preocupava com a individualidade humana sem ligação á valores transcendentais.

Nos tempos Modernos os sábios bizantinos levaram a obra mais importante dos escritores da antiguidade e isso despertou interesse pelo estudo de línguas antigas que mais tarde resultou no surgimento de obras primas da língua moderna. Mas foi com invenção da imprensa que as formas de atividade intelectual aumentaram. Os livros se multiplicaram e eram mais acessíveis a população. Algumas informações sobre a pedagogia da época possibilitaram conclusões sobre os métodos de avaliação utilizados pelos educadores.

Os primeiros sistemas de avaliação da aprendizagem escolar datam de 1549. Nessa época a predominância era o ensino jesuítico que era caracterizado por uma educação tradicional, onde o professor era o centro do processo e o aluno era levado a uma prática distante da sua realidade, no que se refere às praticas cotidianas. Libâneo diz que:

Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal desvinculado com a sua realidade concreta. O professor tende a encaixar o aluno num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada separadamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida. (LIBÂNEO, 1994, P. 64, apud APARECIDO, 2015, P.11).

Antigamente a avaliação escolar era aplicada apenas para verificar a memorização dos alunos sobre os conteúdos ministrados em sala de aula, com esse método os alunos não apreendiam nada, eram obrigados apenas a decorar e memorizar os conteúdos e lições como estava nos livros e reproduziam no teste. A primeira república, que começa em 1920, trouxe algumas concepções de ensino tradicional á elite que era pautada na aprendizagem mecânica. Em 1932 com o manifesto dos pioneiros, tinha como Anísio Teixeira como idealizador por uma escola democrática.

A escola nova propôs que os professores tivessem como base o interesse dos alunos, tornando assim o processo de aprendizagem mais fácil ao invés de serem apenas transmissores de conteúdo. Dessa forma o sistema avaliativo iria permitir que o aluno tivesse autonomia sobre a sua formação.

A IMPORTÂNCIA DA AUTO AVALIAÇÃO DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

De modo geral, a auto avaliação do professor assume um papel indispensável no contexto educacional, pois visa por melhores condições na qualidade do ensino, procurando identificar quais ajustes precisa-se fazer para superar as dificuldades diagnosticadas, e assim avançar na aprendizagem. É importante destacar que esta prática é voltada tanto para a responsabilidade dos professores, quanto envolve alunos e a instituição, sendo feita de forma clara e crítica.

Podemos relacionar a auto avaliação feita pelo professor de seu desempenho profissional e como isso reflete no ensino e aprendizagem do aluno como um autoquestionamento de sua prática pedagógica. Assim, o professor torna-se avaliador do seu próprio processo de ensino. Tendo por principal finalidade [...] fazer com que os professores tomem consciência das suas práticas, por meio da reflexão e interpretação de dados e, com isso, possam identificar o que precisam fazer para melhorar seu desempenho. (CASSETTARI, 2014, p. 184)

Nesse sentido, a auto avaliação baseia-se em uma reflexão verdadeira e honesta, norteadas por critérios que são definidos como avaliativos. No contexto avaliativo, a auto avaliação está relacionada á aquisição da ação do conhecimento, e a metacognição. Desta forma, à aquisição da ação do conhecimento está associado a “autonotação” e o “auto-

controle”, associando o primeiro no sentido de analisar o seu desempenho, através da atribuição de notas a si mesmo. E no “autocontrole”, o desenvolvimento da avaliação deve ser feito pelo mesmo de maneira constante, deve-se ficar sempre alerta com o desempenho de maneira atento a suas ações de maneira crítica.

Na prática docente, a auto avaliação possibilita identificar problemas que são rotineiros na ação docente e que passam por despercebidos, gerando atitudes de mudanças e melhorias na qualidade do ensino. Mas para isto é interessante que o uso da ferramenta de se auto avaliar aconteça de forma verdadeira e espontânea, que a vontade de melhorar e buscar soluções para os problemas existentes sejam almejados por tais profissionais.

Se auto avaliar muitas vezes é visto como um processo complexo, porém valioso e enriquecedor, ao ponto que o professor que se auto avalia deve compreender que nem sempre o resultado será como o esperado ou desejado, pois envolve avaliar como está se dando sua prática pedagógica, e isto inclui diagnosticar os pontos fortes e fracos da sua caminhada profissional, onde está surtindo efeitos e onde precisa melhorar.

Como todo processo avaliativo, este exercício auto avaliativo envolve expectativas e rigorosidade para avaliar-se, então, se faz necessário que o professor entenda a verdadeira intenção da prática e suas fragilidades que surgem no decorrer de todo este processo avaliativo.

O PAPEL DA AVALIAÇÃO NA APRENDIZAGEM

Muito se fala sobre a avaliação escolar e as consequências do seu papel na vida de cada aluno, o professor é um dos responsáveis por “decidir” se o aluno teve um bom aproveitamento ou não, se conseguiu ter um rendimento favorável ou não, e diante de sua decisão é fundamental saber que esse resultado faz toda diferença na vida do aluno. Faz-se necessário entender como ocorre essa avaliação, se estão avaliando de forma correta levando em conta as especificidades de cada aluno ou se simplesmente estão avaliando de maneira errônea. Nesse caso toda a função e o papel da avaliação deve-se ser pensada para superar o senso comum.

Avaliar nem sempre é uma tarefa fácil, pois por traz de tudo isso existe vários fatores relevantes e que deve ser considerado, o professor sofre uma pressão, assim,

como o aluno também sofre, pois se espera que o aluno atinja as expectativas geradas pelo professor. A nota ainda é um dos grandes mecanismos de avaliação, gerando uma grande preocupação, pois as escolas insistem em testa o saber do aluno apenas por notas, como se ela fosse um fator primordial, quando na verdade deveria ser um auxílio nesse processo. É indispensável compreender que mudanças têm ocorridos de maneira constante possibilitando um entendimento mais elevado, nesse sentido, o papel da avaliação se torna um agente transformador de reproduções. Certas habilidades devem ser desenvolvidas como um subsídio de conhecimento tanto para o professor como o aluno, por isso faz-se necessário que o professor conheça bem seu aluno sua relação com os pais e com todos a sua volta.

Para muitos a prova é uma seletividade, onde ali são vistos os que realmente estão preparados. Muitos professores fazem disso de maneira mecânica, aplicando teste e mais teste; teste esse que colaboram com o aumento de reprovações e de evasões escolares. Por isso é importante fazer uma reflexão de que o conhecimento adquirido não seja obtido só nas escolas naquele modelo tradicional, mas que o professor considere tais conhecimentos trazidos de fora para dentro da escola na tentativa de melhorar as práticas educativas bem como as dificuldades a serem melhoradas ajudando na qualidade do ensino.

De acordo com Barcelos:

A avaliação para ser utilizada como ferramenta de construção do conhecimento, precisa ser desmistificada e deve ir além do processo de examinar o aluno. Essa prática exige do professor conhecimento do conteúdo de sua disciplina para que ele consiga fazer uma relação entre as respostas formuladas pelos alunos segundo suas hipóteses e a base científica do conhecimento (BARCELOS, 2015, P.33).

Para além, a avaliação feita pelo professor deve estar vinculada num padrão que consista em exterminar as desigualdades. Já que muitas das vezes a maior preocupação das escolas é elevar seus índices estatísticos de notas, sem se preocupar se os alunos estão atingindo ou não o conhecimento básico. É necessário que o papel avaliativo esteja ligado a realidade, que trabalhem de forma transformadora respeitando as dificuldades, avanços e progressos, proporcionando novas alternativas de avaliar e com um compromisso diário.

Pois é através dessa avaliação que todos os saberes adquiridos são testados de forma eficaz. Os resultados alcançados geram o processo de aprendizagem. Mas, muitos professores não utilizam esses métodos, alguns realizam suas avaliações totalmente distorcidas dos exercícios proposto na sala de aula, assim é difícil avaliar o aluno se o professor não é coerente com a realidade. Podemos perceber que para muitos dos pais o importante não é o conhecimento adquirido nem a aprendizagem, mas sim as notas. O aluno é testado e avaliado a todo o momento por notas, quando na verdade o aluno deveria ser avaliado nas suas peculiaridades, nos aspectos fundamentais para sua aprendizagem.

A avaliação é um dos muitos instrumentos avaliativos que ocorre no processo de ensino- aprendizagem, tal investigação deve ocorrer de forma contínua, buscando sempre fazer-se de uma prática condizente. É preciso avaliar, mas não avaliar por avaliar. É preciso ir mais além.

METODOLOGIA

Este estudo pretende fazer uma reflexão junto com uma discussão sobre o tema em questão visto que, os impactos causados pela avaliação levam a um cenário do qual devemos pesquisar e abordar mais. Com isso, utilizaremos uma entrevista semiestruturada com seis perguntas, realizadas com uma professora da rede municipal de ensino. Procuramos refletir acerca das respostas, junto com a discussão teórica dos textos em torno do assunto.

Com a finalidade de realizar uma investigação em torno da temática da avaliação no ensino fundamental, além das respostas tivemos como aporte teórico alguns textos estudados na disciplina de Avaliação da Aprendizagem, que nos abriu caminhos para a elaboração deste artigo. Recorremos á leituras de obras de diversos outros autores a respeito do tema para adquirir mais conhecimentos na construção do embasamento teórico. Durante a entrevista percebemos que o instrumento avaliativo usado pela professora é voltado para a realidade dos alunos, ela busca avalia-los de forma justa e compreensiva, para gerar resultados mais sólidos. Ao analisar como a professora se posiciona diante de tal temática, notamos que ela está ciente da importância que a sua figura representa dentro de uma sala de aula, podendo levar o aluno ao fracasso e evasão escolar.

Os objetivos específicos desse estudo foram refletir acerca da importância da reflexão do professor sobre sua prática, avaliar os impactos de uma prática tradicional na vida dos alunos, analisar se a avaliação classificatória contribui de forma positiva para a construção do conhecimento do educando e analisar os motivos do fracasso e evasão escolar.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados aqui apresentados são os resultados da entrevista respondida pela professora de escola pública, quando perguntado: como se dá a realização avaliativa no 4º ano? A princípio que pelo método tradicional avaliativo através de provas e simulados atribuindo-lhes notas, logo após expõe está usando recentemente de outra metodologia que afirma está dando certo, pois usou no bimestre anterior e obteve êxito, que é a pesquisa e amostra dos resultados.

Conforme a fala da professora Rosa, ela explica: *“Todas as disciplinas são duas notas exceto português e matemática que são três para avaliação de língua portuguesa e de matemática. A gente faz a primeira nota por avaliação a segunda nota por simulado e a terceira um trabalho”*. Aqui ela explica como são atribuídas as notas nas disciplinas. No decorrer da entrevista a professora Rosa discorre sobre o método avaliativo em relação à atribuição das notas na disciplina de português e matemática: *Professora Rosa: [...] uma nota é por meio de avaliação escrita e sem consulta a segunda nota é um trabalho e esse trabalho ele é sempre relacionado a pesquisa e eu adorei que deu muito certo no primeiro bimestre a exposição das pesquisas sobre algo*”. Percebemos a empolgação da professora Rosa em pôr em prática uma metodologia de abordagem mais significativa para a aprendizagem de seus alunos, algo que não fosse só avaliação por meio de provas e trabalhos, mas algo que estimulasse os alunos a buscarem a pesquisarem e depois expor seu resultado. Isso nos mostra o quanto é importante o professor sair da sua zona de conforto, não ficar só nas mesmice, com os mesmos métodos, mas buscar melhorias e diferentes metodologias de ensino.

Nessa perspectiva a professora Rosa quando procura utilizar de outros métodos avaliativos, que não só provas e trabalho pode perceber que a pesquisa surte mais aprendizado nas crianças, *“que empolgam mais, que eles têm maior prazer em aprender, fazem com mais gosto, fazem com atenção, e posteriormente vem a apresentação dos assuntos pesquisados, que em grande maioria eles tem que falar alto, tem que expor mostrar de alguma forma o que*

aprenderam geralmente essas avaliações são as que mais empolgam e as que vejo que tem o maior rendimento, porque eles realmente se envolvem e querem mostrar o que aprenderam.” (PROFESSORA ROSA).

A pesquisa é importante no processo de formação do aluno, pois o mesmo sente-se curioso por novas descobertas e novos conhecimentos, e sendo trabalhado desde a educação infantil pode trazer inúmeros benefícios. A professora entrevistada destacou a importância da participação da família no método utilizado por ela:

Professora rosa: Alguns pais infelizmente não ajudam as crianças, então para essas crianças que não tem o apoio dos pais aí o aprendizado não sai da forma que deveria sair, porque se é pesquisa eles precisam do apoio dos pais de alguma forma, nem que seja simplesmente para dar o celular para pesquisarem mesmo ou para imprimir algo relacionado a pesquisa, atividades que precisam do suporte de um adulto.”

No olhar da professora rosa tem tudo para a nova pesquisa ser bem usufruída para conduzir o aprendizado do aluno, porém sabemos que para isso acontecer de uma maneira sólida e para continuar dando certo, a mesma precisa do suporte dos pais, sem isso a atividade ficará sem apoio por alguns alunos. E muitos acabam se prejudicando por não terem esse apoio.

Ao perguntar quais os instrumentos avaliativos você não recomenda e por quê? A professora Rosa disse que: *“Até então eu não tenho nenhum instrumento avaliativo que eu diga assim “não utilize esse” porque depende muita da atividade que a gente tá aplicando, do objetivo, a meu ver nenhum instrumento avaliativo pode ser aplicado apenas por ser aplicado, ele tem que após o resultado ter outra ação, se todo mundo aprendeu e conseguiu aprender aquele conteúdo beleza, que a gente sabe que não ocorre com tanta frequência, pelo contrário a gente enxerga muito pontos que não foram alcançados e aí a partir desses pontos e que a gente vai trabalhar, mudar a metodologia, trabalhar de outra forma, até mesmo falar de outra forma para a criança conseguir compreender melhor”.*

Na concepção da professora não há nenhum instrumento avaliativo que ela não recomende, pois depende da atividade que o professor está aplicando e do seu objetivo. Para ela se o instrumento não é usado só para conseguir uma nota pode ser aplicado qualquer teste, contanto que o professor saiba que após o resultado do mesmo ele deverá ter outra ação para saber se os alunos compreenderam de fato o assunto abordado e se não aplicar outros métodos. A professora é ciente que não deve se acomodar e estar sempre em busca de novas maneiras para que os seus alunos compreendam o assunto.

Nessa mesma linha de pensamento foi perguntado se na opinião dela quais os principais critérios que devem ser avaliados no aluno? A professora Rosa diz: *“São muitos critérios que a gente pode avaliar, dentre eles, atenção, compreensão, memorização, nível crítico do aluno e todas as questões que tiverem relacionadas a apreensão, a contenção dos conhecimentos se está de acordo com o que está sendo visto, trabalhado e passado para o aluno diante a atividade que ele realiza e se o mesmo consegue entender tudo que está sendo repassado”*. Dessa forma, ela diz que são muitos os critérios, mas para ela os principais são: atenção, compreensão, memorização, nível crítico do aluno e tudo o que estiver relacionado a compreensão dos conteúdos. Na fala da professora podemos perceber que ela tem uma visão um pouco tecnicista ainda dá muita ênfase na memorização, por exemplo. Deve-se avaliar também principalmente o desempenho do aluno, o seu esforço para realizar determinada atividade, suas habilidades em atividades que não sejam necessariamente atividades da escola e criatividade.

Nessa perspectiva foi perguntado quando o aluno vai mal na avaliação você atribui esse fracasso a que fator? Ao instrumento avaliativo que não foi o adequado ou outro fator externo? A professora Rosa respondeu que não é o instrumento avaliativo que faz com que o aluno fracasse, mas sim a metodologia aplicada de forma errada que traz resultados negativos na vida do aluno. E de fato quando se aplica algo de forma errada, que não traz resultados, o fracasso logo virá, é necessário ser condizente com a realidade do aluno, e adotar metodologias que facilite o aprendizado e não o inverso.

Pode-se entender melhor conforme sua resposta no depoimento:

“Professora Rosa: Na verdade, eu não acho que o instrumento avaliativo seja o que a gente possa considerar errado. No caso, vejo como errado o método de ensino aprendizagem porque se o aluno não aprendeu não acho que vai ser a forma de aplicar uma avaliação que vai dizer que está errado. Acredito que se a criança aprende, ela aprende e pode ser avaliada de diferentes formas que quando realmente existe o aprendizado sólido ela vai conseguir ter êxito em todos os tipos de avaliação”.

Assim, percebe-se que o método é um fator crucial na aprendizagem do aluno, pois trabalhar apenas na busca dos resultados sem se questionar se os métodos são bons é fazer as avaliações de maneira errônea, é apenas querer massacrar o aluno para a reprovação. E é acima de tudo, querer culpa o aluno por um método que não traz nem um resultado satisfatório.

Para finalizar foi questionado e perguntado para professora Rosa se: na opinião dela porque muitos professores utilizam de um único método avaliativo, sendo que o

aluno deve ser avaliado nos seus múltiplos aspectos? A professora Rosa diz que a prova é um dos métodos mais rápido de avaliar, mas que não é porque eles querem usar apenas as provas, mas que também existe toda uma cobrança por parte do sistema. O sistema cobra do professor, o professor por sua vez cobra do aluno. Mas sabemos que o valor de uma aprendizagem, não está em ter uma nota alta, mas sim no seu conhecimento, no seu uso.

Conforme mostra o seu depoimento: *“O que é mais cobrado aos professores é ter uma nota, o aluno ter um valor. Mas, nem sempre os professores utilizam apenas a prova é um método mais rápido diante de todas as demandas dentro de uma sala de aula. Não é porque o professor quer usar só um meio, existe todo um sistema que cobra do professor”*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é de suma importância que o professor junto de sua prática, parta de uma reflexão que irá favorecer seu trabalho com reflexões críticas acerca dos instrumentos de avaliação. A prática avaliativa em diversos espaços escolares ainda é utilizada de forma disciplinadora, e como meio de se conseguir avaliar a aprendizagem dos alunos através de provas e trabalhos e atribuindo-lhes notas. O professor pode utilizar de outras práticas avaliativas que surtem efeitos positivos na prática docente, isso pode ser trabalhado na auto avaliação, onde é o professor que irá se auto avaliar, para refletir sobre sua própria atuação no processo de ensino e aprendizagem, auxiliando no crescimento e ajudando a identificar problemas para então serem diagnosticados.

O professor que se auto avalia tem autonomia para olhar para se próprio e ver seus pontos fortes e fracos, encontrando assim motivação para sempre aprender mais, buscando se atualizar para encontrar melhorias para o ensino e aprendizado do aluno. Portanto as vantagens da auto avaliação são muitas, no entanto está ainda não se apresenta de forma disseminada nas escolas, para tal prática são necessárias atitudes como interesse, tempo, ter o olhar crítico para aceitar uma avaliação negativa do seu desempenho, motivação principalmente vontade do profissional da educação, de se auto avaliar. O professor deve ter em mente que ele precisa oferecer uma educação de qualidade, possibilitando mudanças significativas na vida de cada educando para que assim cada um possa alcançar os objetivos esperados. Assim compreendemos que o instrumento

avaliativo na prática pedagógica dentro da sala de aula é muito importante no que se refere ao professor e a educação.

Ao longo do presente trabalho coletamos dados através de pesquisas e entrevista para identificar se o professor realiza uma reflexão sobre sua prática, que métodos ele utiliza para avaliar e se ele está ciente que para ser um bom profissional não deve avaliar apenas o desenvolvimento do educando, mas também sua postura e esforço na realização do seu trabalho.

Discutir acerca do termo avaliação sempre relacionada à exames e aprovação ou reprovação, pois é uma concepção trazida pelos jesuítas ao Brasil, porém avaliar é algo natural da espécie humana que acontece diariamente no nosso cotidiano e não somente no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, L. C. M. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. Pará de Minas, 2015.

CASSETTARI, Nathalia. Avaliação de professores: uma questão de escolhas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 166-197, 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio**. Uma perspectiva construtivista. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/a3met_ava_esc.pdf acesso em: 18 de agosto. 2020

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, João do Rozário. **O processo histórico da avaliação**. 30/09/2010. Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/o-processo-historico-da-avaliacao> acesso em: 24 jun. 2019.

PRADO, Maria Elizabeth Xavier. **História da educação**. São Paulo: FDT, 1994.

O CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

LIMA, Kyara Thalia Gomes de
Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: tkyara9@gmail.com

SOUSA, Maria Natália Jacobino de
Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: natty.jacobino@gmail.com

SILVA, Larissa Lira da
Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: larissacz-pb@hotmail.com

-

INTRODUÇÃO

O tema educação abrange diversas formas, e influencia na construção dos seres, tanto intelectual quanto socialmente. Indubitavelmente, a educação do século XXI oferece um leque maior de oportunidades e apresenta melhorias em relação à do século XVI ao XIX, principalmente na criação de uma modalidade de ensino que possa assegurar os direitos educacionais as pessoas que não conseguiram concluir seus estudos no tempo regular. Porém ainda falta muito para que o currículo destinado à Educação de Jovens e adultos se atente para as diferenças dos sujeitos que compõe esta modalidade de ensino. Assim como prevê a Base Nacional Comum Curricular:

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016, p.56).

A desigualdade social perpetua no Brasil desde o seu descobrimento, não sendo diferente na educação. O objetivo da EJA é proporcionar a educação para os indivíduos que por algum motivo não tiveram a chance de concluir seus estudos na idade certa, com o intuito de combater as altas taxas de analfabetismo no Brasil.

Embora se trate de algo marginalizado na visão de muitos, a proposta é considerável, tendo em vista que o contexto social no qual o indivíduo está inserido influencia na possibilidade de ingressar ou finalizar a educação escolar, fundamental ou ensino médio. Almeida e Corso (2015, p. 1297) acrescentam:

[...] na base da organização e da orientação do trabalho pedagógico na EJA, está o desafio de desenvolver processos de formação humana, articulados a contextos sócio-históricos, a fim de que se reverta à exclusão e se garanta aos jovens e adultos, o acesso, a permanência e o sucesso no início ou no retorno desses sujeitos à escolarização básica como direito fundamental.

Apesar de não ter acesso à educação formal, os indivíduos constroem suas culturas de acordo com as experiências vivenciadas, e por isso os currículos da EJA devem ser elaborados de acordo com a realidade do público alvo, para que o processo de ensino-aprendizagem seja colocado em prática com eficiência.

Paulo Freire, como grande defensor da educação popular e libertadora, deixou-nos teorias e metodologias que se colocadas em prática podem sim transformar a realidade dos que sofrem exclusão por estarem às margens da sociedade, que são oprimidos e esquecidos em bairros periféricos e na zona rural. Há um grande caminho a se percorrer, mas mudanças podem e precisam ser feitas em todo o contexto da educação, principalmente pública e com ênfase na de jovens e adultos.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se por ser uma pesquisa bibliográfica qualitativa que tem como finalidade: “[...] colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de

debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”.

Logo, este artigo foi fundamentado na análise de leis, artigos e livros disponíveis em bases de dados online. Os autores utilizados foram Aguiar (2001), Apple (2002), Capucho (2012), Lakatos e Marconi (2003), Moura (2004), Pereira e De La Fare (2011), Santos (2016), Silva (2014), Vasconcellos (2011). Bem como também leis e Diretrizes que asseguram os direitos da Educação de Jovens e Adultos.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Alguns sujeitos se deparam com a necessidade de abrir mão dos estudos para trabalhar e garantir a sobrevivência, ou por diversas situações que atingem inquestionavelmente as classes desfavorecidas. Os principais motivos para esse abandono escolar é a necessidade que a criança encontra em casa, tendo que ajudar os pais, buscando trabalhos para ajudar na renda mensal da família a qual se encontra em um estado de vulnerabilidade, a falta de transporte, principalmente quando se mora na zona rural onde é necessário se deslocar até a zona urbana para frequentar a escola também é um dos fatores responsáveis pela desmotivação e conseqüentemente à desistência desse aluno.

A proposta da Educação de Jovens e Adultos abrange diversos pontos, como o ensino das primeiras letras e o ensino médio profissionalizante. Essas são as propostas das leis que a abastecem, mas infelizmente nem tudo funciona perfeitamente na prática. Há um desinteresse e descompromisso, por parte dos governantes, dos professores e até mesmo do possível alunado, esse desinteresse pode ser relacionado também com a fuga da realidade a qual esses possíveis alunos pertencem, conteúdos passados de forma infantilizada, sem uma proposta curricular que possa se adequar as necessidades daquela fase. O jogo de interesses próprios, os recursos precários, pouco investimento, entre outros fatores que acarretam em mau funcionamento de um programa que apresenta boas propostas.

De acordo com o Ministério da Educação (2016, p.56):

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas es-

colares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social.

Não há apenas uma única base teórica para o currículo de forma unanime. Segundo o Ministério da Educação (2016, p. 9) existem dois conceitos decisivos para a questão curricular no âmbito educacional:

O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta para a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados.

Apesar dos objetivos serem basicamente os mesmos, a proposta curricular deve traçar o melhor caminho a ser percorrido para alcançar o que é proposto. Vasconcellos (2011, p. 27) vem nos dizer que:

Currículo como a proposta curricular, a seleção e organização de experiências de aprendizagem e desenvolvimento feito pela instituição de ensino. É a proposta da pista, de um caminho a ser percorrido; prescrição sequencial (Goodson, 2001: 61), centro intelectual e organizacional da ordenada de estudos. Implica a estruturação de tempos, espaços, saberes recursos, relacionamento, agrupamento de alunos, formas de trabalho dos docentes, objetivos, metodologia, formas de avaliação [...]

Podemos reforçar que cada fase do indivíduo é diferente, e a metodologia de ensino deve estar voltada para tal, por isso, o processo de ensino-aprendizagem está relacionado, as propostas curriculares e o preparo do professor para devida tarefa que lhe é dada. É durante o percurso, que se conhece os indivíduos e suas necessidades, buscando as melhores formas de trabalhar as competências, sendo indispensável que a elaboração das propostas tenham em vista além de conteúdos a serem aprendidos. Michael Apple (2002) reforça:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo, acerca do que seja conhecimento legítimo. Assim, ao tratar com diferentes autores, diferentes concepções (p.59 apud SANTOS; PEREIRA, 2017 p. 68-69).

Quando se trata da formação de professor, podemos enfatizar a deficiência no ensino voltada para a EJA, em suas pesquisas Pereira e De la Fare (2011, p. 75-76) vem nos dizer que:

Até a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, ainda era possível encontrarmos cursos de graduação com a habilitação em EJA disponível. De 2006 para cá, desaparecida a prerrogativa de oferta dessa natureza, o máximo que 6871 encontramos é alguma disciplina específica ofertada ao longo dos currículos ou como modalidade de estágio, ou em nível de pós-graduação (especialmente lato sensu). Em termos de pós-graduação stricto sensu, vale o destaque para a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e para a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que oferecem a oportunidade de cursar o mestrado ou o doutorado em linhas de pesquisa mais dirigidas para a EJA (linha de pesquisa em Educação Popular, na UFPB, e Movimentos Sociais, Educação e Cultura, na UFMG).

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) inicia-se no Brasil antes do império, porém a EJA começa a se desenvolver e tem maior visibilidade no período colonial, momento em que os Jesuítas exerciam uma ação educativa, dedicando-se a alfabetização tanto das crianças indígenas como dos índios adultos, educação que era baseada no estudo clássico, tendo como objetivo principal catequizar os índios.

Durante dois séculos a educação do período colonial estava sendo desenvolvida pelos Jesuítas, que foram estendendo seus domínios pela colônia, com a fundação de escolas as quais eram desenvolvidas com uma educação clássica, neste período a educação era considerada tarefa da igreja e não do estado, por esse motivo A Companhia Missionária de Jesus eram responsáveis pela educação e escolarização das crianças e também dos indígenas adultos.

De acordo com Moura (2004, p. 26):

A educação de adultos teve início com a chegada dos jesuítas em 1549. Essa educação esteve, durante séculos, em poder dos jesuítas que fundaram colégios nos quais era desenvolvida uma educação cujo objetivo inicial era formar uma elite religiosa.

Em 1759 com a saída dos jesuítas do Brasil, a educação de adultos entra em colapso e fica sob a responsabilidade do Império a organização e emprego da educação. Ao refletir sobre a EJA, Moura (2003, p. 27) comenta que:

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias em 1759, pelo marquês de pombal toda a estrutura organizacional da educação passou por transformações. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro e a graduação foram substituídas pela diversidade das disciplinas isoladas. Assim podemos dizer que a escola pública no Brasil teve início com pombal os adultos das classes menos abastadas que tinha intenção de estudar não encontravam espaço na reforma Pombaliana, mesmo porque a educação elementar era privilégio de poucos e essa reforma objetivou atender prioritariamente ao ensino superior.

Com a expulsão dos Jesuítas a educação brasileira passou a ser marcada pelo elitismo o que restringia a educação somente para as classes mais abastadas, as aulas destinavam-se ao ensino de latim, grego, filosofia e retórica, ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas. (Aguiar, 2001). Desse modo, a história da educação brasileira foi sendo marcada por situações peculiares como o conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes.

A história da educação brasileira passou por diversos períodos, e durante essa trajetória ocorreram as mais diversificadas mudanças e reformas na educação, dando a educação um perfil que ia de acordo com cada época.

Com a chegada da família real no Brasil ações realizadoras atingem os setores da economia, da política, da agricultura e da educação, tendo destaque maior, pois a educação passa novamente por mudanças, dessa vez, volta-se para a criação de cursos superiores como medicina, matemática, agricultura, entre outros. A criação desses cursos tinha como objetivo atender especificamente aos interesses da elite monárquica.

Neste período, pouco ou quase nada foi feito pela educação de jovens e adultos, já que esses cursos eram destinados para a formação de oficiais do exército e da marinha que funcionariam como defensores da colônia.

Moura (2003, p. 27) esclarece que:

A preocupação com a educação volta-se para a criação de cursos superiores a fim de atender aos interesses da monarquia, por outro lado não havia interesse, por parte da elite na expansão da escolarização básica para o conjunto da população tendo em vista que a economia tinha como referencial o modelo de produção agrário.

Em 1940 ocorre à ampliação da educação elementar, essa ampliação trouxe avanços importantes para a educação de adultos. Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a ditadura Vargas, ambas em 1945, ocorreu uma grande movimentação política, sendo necessário redemocratizar o país. Com isso, torna-se urgente a necessidade de ampliar as bases eleitorais, por este motivo à educação de adultos se tornou prioridade para o governo, pois a maioria da população era de jovens e adultos analfabetos, o objetivo do governo era aumentar o contingente eleitoral e preparar mão de obra para o mercado industrial em expansão.

Em 1947 aconteceu à primeira campanha de educação de adultos, essa campanha tinha como objetivo a alfabetização em no máximo três meses, logo em seguida, essa campanha partiria para uma ação mais profunda e com objetivos maiores, como a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário. Durante esse período fora surgindo diversas escolas supletivas, que atendia a população mais carente daquela época.

Em 1950 surgiram inúmeras críticas às propostas de educação de adultos daquela época, pois as deficiências administrativas eram cada vez mais presentes, essas críticas serviram para que o analfabetismo do país ganhasse maior visibilidade. Com as críticas sobre as propostas de educação e o analfabetismo em alta, surge Paulo Freire, educador pernambucano que tinham novas ideias e propostas para solucionar o caso da alfabetização de adultos, Freire utilizava métodos que respeitavam as diversidades de cada pessoa e de cada região do país. Suas propostas de alfabetização, e educação popular de jovens e adultos inspiraram os principais programas do governo, isso aconteceu até meados da década de 60.

Desde 1997 o Programa Alfabetização Solidária está em vigor com o intuito de reduzir com o analfabetismo no Brasil, e aumentar os investimentos públicos para a educação de jovens e adultos. Entretanto, mesmo com tantas tentativas e programas, o analfabetismo cresce cada vez mais no país, é fato que o problema da educação está relacionado ao descaso que ocorre durante décadas e aos pouquíssimos recursos destinados a educação, juntamente a discriminação da população mais pobre do país.

Os elementos que caracterizam o período de 1960-1964 eram relacionados ao poder hegemônico da elite brasileira, além de uma mobilização e crescimento político por parte da classe dos proletários. Dessa forma, passou-se a existir duas perspectivas educativas a primeira destas concebia a educação como sendo instrumento para a libertação, para a conscientização do sujeito sobre si mesmo e seu contexto. A outra percebia a educação como sendo uma ferramenta para a capacitação da mão de obra mais eficiente no quesito produção. Segundo Silva (2014, p. 29):

A década de 60 foi uma década de grandes agitações e transformações. Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil: são apenas alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos 60. Não por coincidência foi também nessa época que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicional.

E foi diante deste contexto que alguns aspectos relacionados à vivências da Educação de Jovens e Adultos foram sendo elaborados, partindo sempre do pressuposto da apreciação da educação e dos elementos referentes à cultura popular e o aumento do poder participativa dos trabalhadores nos processos políticos do país. Foi o que ocorreu com o Movimento de Cultura Popular (MCP), este movimento percebia a educação como condição que iria possibilitar os elementos intelectuais necessários para que os trabalhadores tivessem mais esclarecimento, fato que proporcionaria uma maior participação desses sujeitos nas mudanças sociais. Já no ano de 1961 teve início a seguinte campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, tal iniciativa tinha como objetivo ampliar as oportunidades de educação para todos da região. Com Paulo Freire e os membros de sua equipe, o Serviço de Extensão cultural do Recife, conquistava um maior espaço e

destaque em relação às vivências com a alfabetização de jovens e adultos, pois eles procuravam elementos e conteúdos educacionais que se relacionassem as condições reais de vida desses sujeitos.

Com o regime militar a campanha “De pé no chão também se aprende a ler” foi interrompida, e deu lugar para outras três medidas elaboradas, pelo governo militar para a EJA, a primeira destas foi a Cruzada Ação Básica Cristã que contava com os investimentos e acordos do MEC-USAID, tinha como objetivo integrar e subordinar a educação ao capital internacional. Com as várias mobilizações sociais, o regime militarista elaborou o Movimento Brasileiro de Alfabetização mais conhecido como MOBRAL, essa campanha acabava por limitar o processo de alfabetização apenas ao aprendizado das técnicas de leitura e escrita. A última ação desse regime foi a do ensino supletivo, esta tinha como característica a flexibilidade fator determinante para que houvesse um alto índice de evasão escolar e limitava o processo de aprendizagem de instruções que estavam dispostas em manuais instrucionais. Com a Constituição de 1988, houve muitas conquistas fazendo com que tivesse uma ampliação de responsabilidades por parte do governo para com aqueles sujeitos sem escolaridade.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O percurso curricular da educação de Jovens e Adultos sempre foi marcado pela exclusão e pelos aspectos ideológicos que pudessem contribuir para a estrutura social da dominação, fato que fez com que o aluno deixasse de ser sujeito de sua própria educação. Segundo Silva (2014) é no século XX que o currículo deixa de ser visto apenas como uma ferramenta didática com procedimento já pré-estabelecidos e passa a ser tido como também instrumento de cunho político que ajuda no controle dos sujeitos que compõe a sociedade. Diante da perspectiva de Silva (2014, p.22):

Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que o campo de estudos do currículo surgisse nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado. Estão entre essas condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da popu-

lação; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização.

Segundo Capucho (2012) foram a partir dos movimentos sociais que houve uma maior reflexão e compreensão de que todos os processos que englobavam a educação e a alfabetização da EJA deveriam ser organizados tendo em vista a análise de forma crítica das várias realidades e contextos dos quais os alunos faziam parte, analisando assim as causas dos problemas para que possam ser elaboradas formas de superação destes.

Dessa forma, Paulo Freire foi uma figura de grande importância para a trajetória curricular da Educação de Jovens e Adultos, pois educador defendia a ideia de que a atuação da população na vida pública e a relevância da educação para a conscientização do povo. Seus trabalhos levaram sempre em consideração a realidade do alunado, logo sempre inovando nos métodos educacionais, fato que fez com que se percebe a importância de se pensar o currículo escolar da alfabetização de jovens e adultos fosse pensado a partir das especificidades dos sujeitos.

Logo o que até então se via na trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, eram programas que focavam aligeirar a diminuição dos índices de analfabetos no país. Dessa forma, os currículos destinados à EJA eram construídos a partir do problema que era tratado nas campanhas de alfabetização, ponto este que ia contra os ideais freireanos de emancipação dos sujeitos. Essa perspectiva das campanhas alfabetizadoras perpetua até os dias atuais de que a Educação de Jovens e Adultos deve ser pautada exclusivamente no processo de alfabetização de forma aligeirada para que estes sujeitos possam ingressar no mercado de trabalho.

A Educação de Jovens e Adultos vai além da alfabetização, proporcionando a compreensão dos princípios que englobam as especificidades dos sujeitos que compõe esta modalidade de ensino, perpassando a escolarização e alcançando a emancipação dos sujeitos, para que estes se formem enquanto indivíduos plenos de direitos e conscientes das suas funções em sociedade. Logo o perfil da EJA é definido na resolução CNE/CEB nº 01/2000, em seu art. 5º, que fala:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (Brasil, 2000b).

Sendo assim, Capucho (2012) vem afirmar que as Diretrizes Curriculares da EJA foram uma conquista que propôs funções de caráter reparatório, equalizador e de qualificação para esta modalidade educacional, porém o advento das Diretrizes não significaram a criação e desenvolvimento de políticas públicas relacionadas à educação que pudessem assegurar a qualidade ofertada na Educação de Jovens e Adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a história da EJA, pode-se observar mudanças significativas e importantes nesta modalidade educacional, como a legislação e a metodologia utilizada no processo de ensino-aprendizagem, essas mudanças foram necessárias para que ocorresse uma democratização principalmente na educação de adultos. Porém, existem muitos elementos que ainda precisam melhorar para que esta modalidade de ensino realmente torne os alunos sujeitos de sua própria educação. Pois o que pode ser visto muitas das vezes é apenas a alfabetização fundamentada perspectiva da educação bancária, que está apenas disposta à proporcionar mão de obra qualificada, fazendo com que o indivíduo não se torne sujeito emancipado, fato que também contribui para manutenção do sistema de dominação.

A Educação de Jovens e Adultos tem que ultrapassar a perspectiva de uma modalidade educacional que tem por finalidade a compensação, pelo fato dos sujeitos não terem chegado a concluir a formação regular por alguns dos motivos, fato que faz com que a EJA acabe por assumir uma postura de campo compensatório para os alunos, sendo assim esta modalidade precisa ser pensada diante de uma ideia de educação prospectiva que tente integrar os elementos que compõe a as experiências cotidianas com os conhecimentos científicos.

Diante da perspectiva de Freire o processo ensino/aprendizagem conta com a ação de docentes e discentes que tem a possibilidade de transformar os elementos que compõe a vida pessoal e profissional, sempre valorizando a importância da problematização, do diálogo e do respeito, no dia a dia, com os saberes dos alunos.

Portanto, os profissionais docentes que irão trabalhar com esses jovens, adultos e idosos, devem se atentar a realidade de cada um de seus alunos, para que não os trate de forma infantil, como crianças que necessitam de um ensino diferenciado, mas, pessoas que decidiram começar ou retomar os estudos, com o objetivo de obter um diploma, alguns buscam por melhoria no mercado de trabalho, através de seu diploma, ou alcançar uma formação superior.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educando à Direita**: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. Instituto Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2003.

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de Adultos no Brasil**: políticas de (des) legitimação, 2001, p. 10-12.

ALMEIDA, A; CORSO, A. M. **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ASPECTOS HISTÓRICOS E SOCIAIS**. p. 1284-1299. XII EDUCERE, 2015. GT- Educação de Jovens e Adultos.

Brasil. Conselho Nacional de Educação Continuada. Parecer nº 11, de 10 maio de 2000. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb01100.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2019.

CAPUCHO, V. **Educação de jovens e adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação**

Básica/ Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em: 20-12-2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. (1985). **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Curricular Comum**. Educação é a base. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em 10-12-2019.

MOURA, Maria da Gloria Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica/ Maria da Glória Carvalho Moura – Curitiba: Educarte, 2003.

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

SANTOS, J. L.; PEREIRA, M. V. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM CURRÍCULO QUE DEMANDA MAIS ATENÇÃO**. p. 6868-6880. XII EDUCERE, 2016. Eixo – Educação de Jovens e Adultos e Profissionalizantes.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Currículo**: A Atividade Humana como Princípio Educativo. 3.ed. São Paulo, Editora Libertad, 2011.

O CURRÍCULO E SUAS ESPECIFICIDADES: AS CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

LACERDA, Álen Beatriz de Sousa

Universidade Federal de Campina Grande, João do Rio do Peixe, PB, Brasil.

E-mail: alenn.2011@hotmail.com

SOUSA, Thalia Maria de

Universidade Federal de Campina Grande, Aparecida, PB, Brasil.

E-mail: thaliamariadesousa9@gmail.com

INTRODUÇÃO

Considerando ser o currículo a alma da escola e um norte para a trajetória escolar, deve-se haver um detalhado olhar sobre o mesmo, a fim de constatar as problemáticas existentes. Faz-se necessário refletir sobre o currículo escolar e analisar a estrutura curricular levando em conta os aspectos de formação para o convívio social e formação cultural.

O presente artigo propõe uma melhor compreensão sobre o currículo, seus respectivos efeitos na sociedade e influências na educação. De acordo com Kliebard (1995, apud GESSER 2002, p. 70), Historiadores, educadores e pesquisadores têm percorrido o empenho de seus pioneiros de mudanças, com intuito de dar novas condições para escolas e currículos e, assim, realizar mudanças na sociedade. Nesse sentido, sabendo que o currículo não é algo estático, podemos afirmar que está em constante processo de formulação e vem tomando diversas modificações e reformulações. Também como cita Moreira (1990, apud GESSER 2002, p. 71) o currículo era produzido em áreas individuais, tidas como disciplinas, os docentes não eram ativos, como produtores do que já havia sido decidido, assim tornando as aulas mais de interesse da classe dominante. Assim, é de grande interesse ter uma melhor visão sobre o currículo e sua relevância para a formação do sujeito. Visto que, ele é a base estrutural que forma a escola.

O estudo sobre esta temática desencadeará uma melhor reflexão sobre sua relevância para o todo em que o aluno está inserido. Nesse fundamento, considera-se as mais variadas políticas públicas educacionais, que envolvem uma sucessão de valores influenciadores, assim possibilitando formas e caminhos para os profissionais se questionarem sobre os seus métodos de ensino, considerando que serão fundamentais para a formação cidadã dos discentes. Dessa forma, o problema de pesquisa aborda a seguinte questão: Mediante a amplitude do currículo escolar e considerando suas especificidades, de que forma esse currículo pode contribuir no processo de formação dos docentes e discentes no sistema escolar? Uma vez que, considerando a demanda na sociedade atual, vê-se necessário um currículo que alcance a instancia de métodos e ideias que supra a necessidade de uma melhor estruturação da educação. Assim, temos o objetivo de analisar como o currículo escolar e suas especificidades podem contribuir na formação dos docentes e discentes.

METODOLOGIA

Através do objetivo desejado para este artigo, foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre o tema abordado, com propósito de se alcançar maiores discussões e conhecimentos sobre o currículo na sociedade atual.

Conforme esclarece Boccato (2006, p. 266):

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

No entanto, esta pesquisa é de grande relevância para o corpo do trabalho e as finalidades desejadas, pois possibilita ao explorador informações e perspectivas, em

que através de consultas em livros, revistas e artigos, com concepções de diferentes autores, possibilita um melhor resultado. Os autores mencionados foram: Goodson (1995); Viegas e Cardoso (1995); Moreira (1997); Pedra (1997); Sacristán (2000); Gesser (2002); Lopes e Macedo A- (2005); Boccato (2006); Lopes e Macedo B- (2006); Prestes (2009); Lima, Zanlorenzi e Pinheiro (2011); Melo, Oliveira e Veríssimo (2016).

A partir da pesquisa bibliográfica conseguiremos conceber novas ideias sobre o assunto pesquisado, isso se dá através de junções de conhecimentos, formulações e reformulações de tendências da educação, sendo assim, advêm da exploração um olhar transformador sobre as práticas pedagógicas.

CARACTERIZANDO O CURRÍCULO

Considerando que o currículo é um documento maior que rege o ensino e as aulas, ele tem um objetivo, e é algo concreto que precisa ser seguido, é um conhecimento científico a ser transferido. Assim “O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização” (GOODSON, 1995, p.21).

As escolas estão sempre em constantes discussões, buscando estratégias e maneiras de elaborar um currículo que seja mais acessível, conforme as necessidades dos alunos. Assim, podemos perceber que isto não é uma tarefa fácil, pelo fato da sociedade está em constante mudanças, diferentes culturas que variam ao longo dos tempos. Currículo não é só escola. Currículo é sociedade, cultura, aluno, professor, é todo uma base social e contextual, na qual a escola está inserida. De certa forma, podemos perceber que o currículo parte de um leque de costumes e valores que regem uma sociedade. Por isso tem a necessidade de está sempre em constante mudanças, buscando formas para se aperfeiçoar e atender a demanda dos alunos nos mais variados contextos sociais, como cita Veiga e Cardoso (1995, p. 83):

O planejamento de currículo está ligado diretamente ao papel que a escola deve assumir perante os alunos, os educadores, os funcionários, os pais e a sociedade em seu todo. Esse papel implica assumir compromissos sociais e políticos, lidar principalmente com questões relacionadas com o processo de transmissão-assimilação e produção do conhecimen-

to. Então, planejar currículo implica tomar decisões educacionais, implica compreender as concepções curriculares existentes que envolvem uma visão de sociedade, de educação e do homem que se pretende formar.

“[...] o currículo é visto como o conhecimento tratado pedagógico e didaticamente pela escola, e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno”. (MOREIRA, 1997, p. 12). Nesse sentido, destaca-se que o currículo é fundamental para a criação de métodos pedagógicos na escola, com a finalidade de trabalhar com os alunos de maneira que possa suprir com as necessidades desses discentes.

Conforme o currículo foi se solidificando nas escolas, ainda passou por um longo processo de transformação no qual o mesmo, tinha de renovar seus conhecimentos, para se atualizar de acordo com a realidade das crianças e jovens, fazendo assim, que se tivesse uma educação mais igualitária com a perspectiva e finalidade de trazer conhecimentos, no qual irá atuar no desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos (MOREIRA, 1997).

As propostas de ensino sobre as especificidades do currículo são políticas nacionais, referentes a cada estado, cidade. Visto que, essas propostas devem ser elaboradas de acordo com a realidade na qual os alunos estão inseridos. Por isso que tende a ser uma política nacional, pelo fato de nos depararmos com as mais variadas culturas. Como exemplo:

[...] Os estudos do currículo tendem a ser muito mais embutidos em culturas nacionais e em cenários regionais, frequentemente estipulados por uma política educacional nacional e/ou uma reação a elas (LOPES; MACEDO, 2006, p. 3).

Visto as diferenças e necessidades entre os alunos, podemos observar as mais variadas formas de ensino, seja através do ensino formal, até ao informal; são essenciais. Desse modo, no ambiente escolar, o rumo da aula pode mudar por uma simples experiência vivenciada pelo professor ou aluno; ou até mesmo por algum comentário feito pelo discente. O ato de ensinar é muito mais que transmitir conhecimento, é estar pronto para mudanças, invenções e reelaborações.

Todas as atividades que desempenhamos em nossas vidas são aprendidas, mesmo que, em alguns casos, instintiva ou mecanicamente. Isso significa que tanto o conteúdo das nossas ações como as múltiplas formas mediante as quais as desenvolvemos são provisórios, dinâmicos e plurais [...] (LOPES; MACEDO, 2005, p. 87).

Nesse trecho é possível destacar que todos os indivíduos já possuem aprendizados, seja a partir de experiências vividas até saberes escolares. Dessa forma, a aprendizagem é bastante mistificada e inconstante.

Segundo Pedra (1997, p. 45), todo e qualquer currículo se embasam nos contextos culturais da sociedade:

O currículo traz consigo a marca da cultura na qual foi produzido. Por tal razão é que se pode entender que no currículo estão contidos mais que os conteúdos que constituem as disciplinas. Ele também abriga as concepções de vida social e as relações sociais que animam aquela cultura

O currículo, ultrapassa os limites de ser apenas algo com significado é, especificamente algo produzido na tentativa de ajustar a educação, influenciando a sociedade. No entanto, não é algo que possui uma definição formulada.

AS ESPECIFICIDADES DO CURRÍCULO

O currículo e a formação estão intrinsecamente interligados, pois um complementa o outro, e juntos andam lado a lado na organização educacional. Sabendo que, a efetivação do conhecimento é um percurso de diversas obstruções, dentre eles está à inapropriada metodologia de ensino praticada pelo docente, em que muitas vezes não consideram os indivíduos como seres específicos, que possuem suas individualidades e, passam por problemas e realidades fora do âmbito escolar que influenciam sua aprendizagem e evolução como ser atuante no meio em que vive. Dessa forma, vale considerar

que segundo a DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil) define que o currículo ao qual se refere, que é pautado na Educação Infantil, é um:

Conjunto de práticas que buscam 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 (BRASIL, 2010, p. 12).

É necessário que, tenhamos informações sobre a formação e elaboração do Currículo, e também pensar nos obstáculos sobre suas bases e influências para o aluno e sociedade. Entender os discentes como seres específicos e, os docentes estarem atentos aos valores e bons costumes passados é primordial para a evolução do sistema educacional, isso se dá através do currículo oculto.

“O desenvolvimento do currículo oculto funciona de maneira implícita por meio dos conteúdos sociais, culturais e políticos do dia-a-dia, de interações e tarefas escolares” Segundo Melo; Oliveira e Veríssimo (2016, p. 199). Dessa forma, é possível entender que esse currículo está presente, pois os docentes todos os dias passam aprendizados não programados, por exemplo, através de vivências para seus alunos.

Dessa forma, as estruturas curriculares se alteram, como forma de melhor organização da educação. Conforme Sacristán (2000), as reformas curriculares se fazem através de alguma finalidade da escola ou da sociedade, a fim de oferecer mais oportunidades e qualidade aos alunos:

As reformas curriculares nos sistemas educativos desenvolvidos obedecem pretensamente a lógica de que através delas se realiza uma melhor adequação entre os currículos e as finalidades da instituição escolar, ou a de que com elas se pode dar uma resposta mais adequada à melhora das oportunidades dos alunos e dos grupos sociais (2000, p. 18).

Tendo como propósito a melhor disponibilização do conhecimento e desenvolvimento integral, a reforma curricular se dá como superação dos fracassos escolares existentes, com objetivo de melhoria nos diversos aspectos e diligências, como exemplo,

baixo índice de aprendizado, predomínio de diferenças entre classes e grupos sociais e desconsiderações culturais entre alunos. Portanto, o currículo não é algo apenas para transferir conteúdos, mas algo que possui interesses além de apenas disseminações, como cita Lima; Zanlorenzi e Pinheiro:

A função educativa do currículo escolar não pode ser considerada como mera reprodutora de conteúdos fragmentados que devem ser trabalhados isoladamente. É preciso oferecermos ao educando a condição de descobrir e entender o valor e o sentido dos aprendizados que estão ocorrendo em seu desenvolvimento. O currículo deve ser elaborado com base em uma grade curricular universal sob análise das condições contextuais, históricas e concretas do ser humano, o que lhe garante uma característica de significados mútuos (2011, p. 107).

Sabe-se que é de grande relevância englobar os aspectos necessários no plano curricular, pois como cita Veiga e Cardoso (1995, p. 85) “O ato de elaborar o plano curricular contém as decisões que dizem respeito tanto aos pressupostos e objetivos quanto aos meios para atingi-los”. Assim, o plano curricular deve ser bem planejado, considerando outrem, com aspectos que desenvolva o indivíduo no todo educativo e social. Então para a elaboração deste, deve haver prudência, em virtude de ser algo que engloba todo o corpo escolar. Ao pô-lo em prática, deve haver melhor atenção sobre os objetivos propostos, se não houver resultados esperados, deve-se haver novas perspectivas e tomadas de decisões, pois a reelaboração e revisão é sempre necessária. Os conteúdos devem estar em conformidade com a realidade e cotidiano do grupo, contemplando conhecimentos e saberes referentes à construções históricas correlacionados à vida prática.

O direito de emancipação dos alunos é fundamental, pois ainda se pressupõe uma educação apenas como reprodutora, desinteressada e sem formação para a vida. É possível afirmar que esta é a responsável pelo desdém de muitos discentes, em que se sentem irrelevantes perante a escola. Lima; Zanlorenzi e Pinheiro (2011, p.161) afirmam que, a escola, atualmente, possui um papel de construtora de sentido, fazendo com que os indivíduos desenvolvam seus pensamentos críticos, autônomos e suas ações gerais, considerando o meio social e os outros sujeitos.

AS CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE DISCENTES E DOCENTES

Segundo Sacristán (2000), o professor tem necessidades de entender as formas do currículo, para que assim, possa definir seus métodos e formas pedagógicas na qual irá trabalhar com aquele aluno:

A necessidade de entender o professor necessariamente como um profissional ativo na transferência do currículo tem derivações práticas na definição dos conteúdos para determinados alunos, na seleção dos meios mais adequados para eles, na escolha dos aspectos mais relevantes a serem avaliados neles e em sua participação na determinação das condições do contexto escolar. O professor executor de diretrizes é um professor desprofissionalizado (2000, p.169).

A partir das necessidades do aluno o professor define suas atividades na qual se adapte às culturas, com uma base científica para definir o seu papel como docente.

A atividade do professor não define na realidade, prioritária nem fundamentalmente, a partir de uma cultura pedagógica de base científica, seja qual for a acepção ou paradigma do qual se parta na hora de definir um modelo de comportamento docente, mas surge de demandas sociais, institucionais e curriculares prioritariamente, prévias a qualquer proposição, às quais depois se modela e racionaliza e ataca inclusive a partir de argumentações pedagógicas (SACRISTÁN, 2000, p. 170).

O professor (a) como mediador de conhecimentos para seus alunos, faz parte de um processo de ensino-aprendizagem eficaz, pois ao mediar, há um diálogo entre docente e discentes, tornando a aprendizagem mais coerente. Assim, é essencial compreender que o docente não deve ser apenas um transmissor de conhecimentos.

É perceptível que o currículo é uma ferramenta essencial para o professor, como também é um documento essencial para o funcionamento de uma escola. São a partir dessas reflexões sobre o currículo que os professores tem autonomia e bases concretas para definir suas práticas.

[...] Precisamente, quando se aborda a mudança do currículo, vemos que os mecanismos que dão coerência a um tipo de prática são resistentes, dando a impressão de que dispõem de autonomia funcional, o que não é senão o resultado de que a prática se configura por outros determinantes que não são apenas os curriculares. A prática tem um esqueleto que mantém os estilos pedagógicos a serviço de finalidades muito diversas, uma estrutura na qual se envolve o currículo ao se desenvolver e se concretizar em práticas pedagógicas. O currículo se expressa em usos práticos, que, além disso, tem outros determinantes e uma história (SACRISTÁN, 2000, p. 201-202).

Segundo Sacristán (2000, p. 233) “O papel profissional dos docentes, do ponto de vista didático, se especifica nas tarefas que têm que desenvolver para elaborar e conduzir situações justificáveis a partir de um determinado modelo educativo.”

O papel do professor está muito limitado à função de só ensinar, mas como sabemos vai muito além disso. Como já mencionado anteriormente, ele é um mediador de experiências e conhecimentos que tem suas bases pedagógicas com intenções de se adequar aos seus alunos, para que assim possa desenvolver seu trabalho que é de mediar conhecimentos, mas como também dar oportunidades ao aluno para que ele expresse seus conhecimentos e se construa como um ser crítico e ativo na sociedade.

Com início de suas reflexões, a partir de suas práticas, o professor realiza e reflete, sobre sua maneira de atuação sobre o currículo:

A prática nas condições dominantes, mais que ser o fruto do plano prévio, explicitamente meditado, da ação que os professores realizam, é uma demanda institucional que tem modelos de desenvolvimento anteriores marcados. Daí que os professores adquirem sua profissionalização mais por osmose e por socialização profissional do que por dedução a partir de sua formação ou de pressupostos teóricos, enquanto a realidade lhes exige a urgência da atuação (SACRISTÁN, 2000, p. 235).

Sacristán (2000, p. 255) acrescenta em seguida que:

Um professor não pode, a partir de determinado modelo teórico, decidir sua ação considerando numerosas variáveis em relação ao aluno, à

matéria, aos materiais, a ele mesmo, ao ambiente escolar, etc. Poderá elaborá-la e refletir sobre ela antes e depois de executá-la. Mas o exercício normal de sua profissão não prevê lapsos generosos de tempo para que isso ocorra de forma natural e suficiente. O que normalmente faz é simplificar o processo de tomada de decisões recorrendo a tarefas-tipos, esquemas práticos de seu repertório que implicam cursos de ação simplificados e prefigurados de alguma forma, nos quais todos esses elementos pedagógicos estão implicados sob uma fórmula sintética para ele. Assim, é fácil para o professor deflagrar a ação, dirigi-la e mantê-la durante o tempo que seja necessário.

Considerando que o professor não pode determinar seu modelo teórico, perante o modelo que ele acha que lhe convém, ele terá de analisar a escola, o contexto na qual a escola se encontra, o convívio que esses alunos possuem, tudo isto faz parte de um currículo. O professor é um profissional que não pode estar limitado apenas ao simples plano de aula, ele terá de estar pronto ao se deparar com várias situações dentro de uma sala de aula, e assim se for necessário, mudar toda aquela sua aula planejada, pelo fato de um simples questionamento de um aluno, podendo mudar o rumo da aula.

O professor é um profissional capacitado para ensinar tarefas e também permitir que o aluno seja um sujeito autônomo de suas decisões, tornando-o um ser ativo, e possibilitando o sucesso de seus discentes. O educando tem que está interessado em aprender, buscar novos conhecimentos, para que assim o professor possa exercer o seu trabalho, que é de formar e socializar (SACRISTÁN, 2000).

Mas como sabemos, muitas vezes o professor não está interessado em compreender as dificuldades que cada aluno enfrenta, e sim de cumprir o seu trabalho que é de apenas “ministrar uma aula”. Para que haja essa troca de ensino-aprendizagem, o professor terá de ser um sujeito sensível, reflexível, para que ele consiga realmente obter os objetivos de socialização dos indivíduos dentro das normas de comportamento do processo de aprendizagem. Por este motivo que o currículo oculto é algo indispensável na vida de um professor e de todos aqueles que regem o contexto escolar.

Para Prestes (2009, p. 192), o currículo escolar pode ser entendido como um sistema complexo formado por estruturas, na qual todos tem liberdade de participação na construção do mesmo, para que assim a escola se torne uma instituição que consiga se adequar as mais variadas particularidades de seus alunos e professores diante o contexto social que se encontram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o que foi abordado e discutido ao longo deste trabalho é possível concluir, que mediante o currículo e suas especificidades no contexto escolar, existem várias formas de se pensar e fazer currículo, e estão sempre engajadas no contexto educacional e formação do outro.

O currículo é a base de uma escola, é algo indispensável na formação entre professor-aluno. Por meio deste, é que se encontra formas e soluções tanto para o docente quanto para o discente, como ferramenta capaz de humanizar e desenvolver a criticidade do indivíduo. Contudo, é importante destacar a ligação entre eles na construção de saberes e aprendizados.

Devido às várias definições e formas do currículo deve-se ter em mente, que seu alicerce, a instituição escolar, tem a intenção de suprir com as necessidades do aluno, e através disso, estudar e realizar modos para assim, atender todas as demandas dos alunos mediante o seu contexto social e cultural, fazendo com que as perspectivas do contexto escolar e suas especificidades estejam cada vez mais abrangentes e focadas no alunado.

REFERÊNCIAS

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo*, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

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

GESSER, Verônica. A EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO CURRÍCULO: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, n. 4, Itajaí, 2002, p. 69-81. Disponível em: <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/135/115>. Acesso em: 17 out. 2019.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 2. ed. Petrópolis: EDITORA VOZES, 1995.

LIMA, Michelle F.; PINHEIRO, Luciana R.; ZANLORENZI, Claudia M. P. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Ibpex, 1. Ed. 2011.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, ed. V. 2, p. 78-102.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. Pensamento e política curricular: entrevista com William Pinar. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, p. 1337, 2006.

MELO, Fabíola C.; OLIVEIRA, Maria Betânia P. de O.; VERÍSSIMO, Melina T. da Costa. Quais são as vozes do currículo oculto? **Evidência**, Araxá, v. 12, n. 12, p. 195-203, Disponível em: <https://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/viewFile/506/485>. Acesso em: 25 out. 2019.

MOREIRA, Antonio F. B. Currículo, utopia e pós – modernidade. In: MOREIRA, Antonio F. B. **Currículo: Questões Atuais**. Campina, SP: Papirus, p. 9-27, 1997.

PEDRA, José A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas: Papirus, 2. ed. 1997.

PRESTES, Emília M. da T. Formação de professores no espaço da universidade: Um enfoque sobre o currículo. In: PEREIRA, M. Z. da C.; CARVALHO, M. E. P. de; PORTO, R. de C. C. **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas: Editora Alínea, p. 189-206, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: **uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 3. Ed. 2000.

VEIGA, Ilma P. A.; CARDOSO, Maria Helena F. **Escola fundamental currículo e escola**. São Paulo: Papiros editora, 2. ed. 1995.

O CURRÍCULO E SUAS ESPECIFICIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

COSTA, Mylley Jenyffer França

Universidade Federal de Campina Grande, Marizópolis, Paraíba, Brasil.

E-mail: mylley100@gmail.com

MENEZES, Maria Aparecida Franco de

Universidade Federal de Campina Grande, Triunfo, Paraíba, Brasil.

E-mail: cidafranco9110@gmail.com

INTRODUÇÃO

Diante da relevância do currículo para as instituições escolares, vê-se a necessidade de debater acerca desse processo na rede pública de ensino da Escola Básica, argumentando de maneira coerente sobre conceitos e fins educacionais, tendo em conta descobrir se esse planejamento sistematizado considera as particularidades estudantis e o meio social no qual estão postos. Vale salientar que é o currículo quem organiza toda a vida acadêmica do estudante, sendo essencial evidenciar que ele é a base que rege a prática pedagógica, cabendo a cada escola montá-lo de acordo com seus próprios métodos e princípios educacionais.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que currículo é tudo aquilo que remete uma estrutura de aprendizagem, de modo a construir objetivos e metas para serem efetivadas no campo educacional. Pensando nessa análise surge este texto, que busca entender como a realidade local de cada instituição é posta no currículo escolar, de forma a considerar as especificidades de cada aluno presente nesse contexto.

Dessa forma, pretendendo construir uma discussão com fundamentos, procuramos apresentar reflexões sobre a temática, de modo a pensar nos seguintes questionamentos: Qual o conceito de currículo? De que forma ele vem a contribuir para

uma prática pedagógica integradora na educação básica? Como as especificidades são inseridas nesse contexto? E de que modo os alunos são beneficiados com essa junção interdisciplinar?

Diante desse contexto, foi aplicada uma pesquisa bibliográfica, baseada em vários estudiosos que pensaram no currículo escolar como um processo social e cultural, tendo em vista formar uma compreensão e construir conhecimentos para um debate enriquecedor, proporcionando uma reflexão acerca do currículo, analisando os impasses que impedem a grade curricular escolar de efetivar uma prática voltada para as particularidades e desenvolvendo uma discussão crítica interligando o currículo com o meio social.

Para desenvolver esse trabalho possuímos como objetivo geral: Avaliar de que forma o currículo e suas especificidades é efetivado nas instituições de ensino, procurando responder as indagações realizadas acima no decorrer do artigo, abrindo uma argumentação centralizada no processo educacional curricular, elencando a importância de exercer uma prática voltada para as especificidades encontradas em cada estudante presente neste ambiente social.

METODOLOGIA

Este presente artigo foi elaborado como requisito avaliativo na disciplina de Currículo e escola, com carga horária de 60h/s realizado no período de 2019.2, com alunos do 5º período do curso de licenciatura plena em pedagogia, da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras/PB, sendo orientado pela docente Emanuela da Silva Soares.

Para atingirmos o objetivo ansiado nesse artigo e respondermos os questionamentos feitos, recorreremos a uma pesquisa de cunho bibliográfica, utilizando como aporte teórico livros e revista, buscando debater de maneira acessível e compreensível o tema escolhido, para isso, foi estudado a Lei de Diretrizes e Bases, LDB (Lei de nº 9.394/96) e pensadores como: Bauman (1999), Freire (1996), Libâneo (2001), Lopes (2016), Macedo, E.; Oliveira, I. B. de; Manhães, L. C (2002) e Moreira (1997).

Executamos esse texto buscando diariamente evoluir e construir um trabalho

significativo, de modo que o objetivo inicial seja solucionado no decorrer dos escritos e o artigo proporcione uma leitura agradável e de qualidade, visando compartilhar aprendizados relevantes e despertar a curiosidade do leitor. Portanto, refletiremos acerca do tema, explorando de maneira contínua diferentes aspectos sobre o currículo e suas especificidades, permitindo uma construção de saberes, despertando posicionamentos e conceitos próprios.

CURRÍCULO: UMA BREVE DISCUSSÃO

O currículo veio a se propagar de modo glorioso na atualidade, posto que todos que trabalham no meio educacional prontamente já ouvir falar dele, dessa forma, especificar esse planejamento pedagógico, que procura sistematizar o processo de ensino/aprendizagem na época atual é extremamente diverso, como afirma o teórico Bauman (1999) a sociedade moderna em que residimos é líquida, estando em estado seguido de “fluidez”, ou seja, tudo se tornou em múltiplo, sendo que tudo estar permitido a ser facilmente alterável, uma vez que “[...] os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade.” (BAUMAN, 1999, p.8). Nessa perspectiva, definir a palavra currículo de maneira concreta no corpo social contemporâneo se tornou em tal grau, complexo, visto que não há uma concordância no entendimento do seu real significado. Diante de tal contexto,

O currículo é uma parte importante da organização escolar e faz parte do projeto-político-pedagógico de cada escola. Por isso ele deve ser pensado e refletido pelos sujeitos em interação que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente. (VEIGA, 2002, p. 7)

De certo modo, o currículo tem como finalidade primordial programar uma prática de ensino de maneira a proporcionar fundamentos políticos e pedagógicos para as redes escolares, entretanto, vale elencar que o campo educacional é formador de um currículo escolar que engloba variados aspectos sociais, como “saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, cultura, linguagens [...]” (LOPES, 2016 p. 23). Desse modo, cabe a escola como formadora de saberes e conhecimentos crítico,

abranjer os valores históricos e sociais dos seus educandos, tratando de promover uma educação integradora, tratando de elaborar um currículo transformador e multável diante da realidade local.

Tendo em vista que os aspectos que se tinha do currículo escolar na antiguidade não são mais os mesmos, pode-se elencar os benefícios voltados para a efetivação do ensino nas instituições escolares na atualidade, considerando os anos de 1980 e 1990, visto que ambos foram o pontapé inicial para se pensar em uma prática pedagógica na sua totalidade, de forma que novos elementos foram repensados e a relação currículo e sociedade passou a ser expandida e utilizada para aperfeiçoar a qualidade do conhecimento adquirido. Nessa perspectiva, conquistou-se um conhecimento de que o meio social estar presente em qualquer ambiente em que o indivíduo esteja inserido, dado que a coletividade evidencia culturas e contextos históricos diversificados.

É relevante especificar que a nova perspectiva curricular abarca ramificações, sendo necessário expor duas delas, que são: o currículo formal e o currículo oculto. Que respectivamente segundo Lopes (2016) tem este conceito:

O currículo formal é constituído por diretrizes normativas do governo. É através desse currículo que são organizadas as atividades ensinadas na escola. O currículo formal orienta a instituição na criação de seu currículo, o qual é fundamentado nas experiências, divergências individuais e interesses da criança. (2016, p.24)

O currículo oculto se refere aos estudos e conteúdos particulares do programa total das instituições de ensino. Esse currículo dispõe aos estudantes a oferta de conhecimentos, atitudes (socialmente valorizadas) e habilidades, sob uma variedade estratégica, que ocorre durante o período em que estão no processo escolar. (2016, p.30)

Se torna perceptível a diferenciação de ambos contextos, visto que o currículo formal é algo programado de forma sistemática, onde o governo decide os fins de cada critério que deve ser realizado, sendo efetivado através de planos e propostas, enquanto o currículo oculto estar sujeito ao meio educacional vivenciado, podendo modificar a práxis efetivada pelos docentes, visto que esse método foca no aluno como centro do planejamento curricular. Todavia, essas ramificações curriculares se complementam,

posto que o currículo é um mecanismo que é capaz de possuir uma abordagem de ambos conceitos, o escolar e o social.

Nesse contexto, o currículo escolar deve ser flexível, no qual não possua uma forma definida para ser exercido, para tal fim se exige capacidade de criar e inovar, tendo em vista adicionar perspectivas diversificadas, exercendo um currículo sujeito a mudanças e recriações, buscando afetar de maneira positiva a aprendizagem educacional e assim favorecer um ensino adaptado ao alunado. É no currículo que “[...] se colocam as parcelas da realidade que se levam à análise e conhecimento de educandos e educandas.” (COSTA, 1999, p.166). Nesse sentido o currículo trata de disponibilizar exigências na qual a estrutura colegial deve se adaptar as propostas, refletindo em uma ação pedagógica caracterizada na perspectiva vivida pelo corpo de ensino.

A EDUCAÇÃO BÁSICA E A NECESSIDADE DO CURRÍCULO ESCOLAR

A década de 80 foi o pontapé inicial para os eventos educacionais existentes hoje na sociedade, dado que foi uma época marcada por crises econômicas no Brasil, aumentando de maneira considerável o desemprego, a desvalorização dos salários e sobretudo a decadência dos serviços públicos (incluindo a da instituição de ensino), e diante de todos esses acontecimentos, greves foram ocasionadas contra o governo, onde a população passou a exigir aquilo que devia ser seu por direito. É de suma relevância entender que esse período se tornou muito significativo para o contexto educacional, tendo em vista a abertura para debates e discussões, procurando realizar modificações no cenário da rede de ensino pública.

Nessa perspectiva, com o surgimento da Constituição no ano de 1888, surgiram implantações de novos métodos, visando edificar um ensino qualificado, no entanto como argumenta Moreira (1997, p. 159) ainda “[...] continuamos a carecer de um ensino básico universal de boa qualidade”. Logo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei de nº 9.394/96, veio reforçar e efetivar a necessidade de uma educação integradora, onde os profissionais deveriam ser capacitados na formação superior e a instituição de ensino teria o dever de que ser gratuita, laica e para todos. De modo que LDB veio a tornasse referência obrigatória para toda base educacional, provocando inúmeros avanços atualmente existentes.

É dever do Estado dar acesso público e gratuito a educação, no qual a LDB especifica princípios e fins educacionais elencando os direitos que devem ser respeitados e efetivados, de modo a priorizar uma educação desenvolvedora de seres críticos. Nessa abordagem, é necessário apontar que a educação brasileira se divide em dois níveis de ensino: a educação básica e o ensino superior (Lei nº 9.394/96), posto isso, a educação básica é composta pela pré-escola, pelo ensino fundamental e ensino médio, sendo um ensino obrigatório e gratuito para Crianças/Jovens dos 4 a 17 anos de idade. Segundo o que a Lei de Diretrizes e Bases lista no seu,

Art. 5. O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (LDB - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996)

É notório que as instituições de ensino passaram a tomar novos rumos, onde o ensino percorreu longos trajetos para alcançar atribuições e a grade curricular efetivada presentemente. O desenvolvimento do processo educacional foi imprescindível para que vários aspectos fossem repensados, como os cursos de magistérios, a execução da prática docente, os métodos tradicionais e sobretudo os castigos e punições utilizados como meio de correção. Por esse ângulo, é perceptível que o século XXI é marcado por conjunturas sociais, econômicas, políticas e históricas, que estimulam a reflexão sobre conceitos e atos impostos como únicos e verdadeiros, onde a educação passou a ser um espaço para raciocinar e formar cidadãos capazes de pensar e viver em coletividade.

Certamente o currículo é aquele que projeta caminhos para que o trabalho pedagógico seja efetuado todos os dias no solo da instituição escolar, é aquele que formula e organiza propostas para ocasionar a prática de ensino, é aquele que procura proporcionar um ensino bem desenvolvido para os estudantes, é aquele que realiza propostas para as disciplinas, é sobretudo a Base que rege o ato da docência. **É importante elencar que o currículo é algo contínuo, onde estar em estado constante de oscilação, logo não é estagnado, mas sim, dinâmico, que está sempre em movimento e em constante adequação.**

O currículo trabalhado em uma escola que busca uma educação inclusiva deve ser organizado tendo em vista as particularidades dos estudantes, sendo dinâmico e abrangendo as especificidades de cada um, com o objetivo de desenvolver e aprimorar a

aprendizagem dos educandos. Visto que, é de suma importância elaborar um currículo que esteja voltado para as necessidades dos alunos, sendo que o mesmo seja interativo e deixe os métodos de ensino tradicionalistas para trás, posto que deve-se buscar usar diversas abordagens, onde cada aluno consiga aprender do seu modo e no seu tempo, desenvolvendo habilidades culturais e sociais. Já que “[...] ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 47).

Dessa forma, as aulas devem ser descontraídas e com espaço para interação entre o professor e os alunos e entre os próprios educandos, onde os discentes são reconhecidos como seres pensantes e o conhecimento vai sendo construído a partir da mediação que acontece em sala de aula. Em suma, ha muitas formas de denominar o conceito de currículo, todavia vale lembrar que as propostas encontradas nesse processo irão formar vários estudantes para viver em globalização, dessa forma é essencial entender que o currículo escolar certifica-se de possibilitar um desenvolvimento integral, onde ele delimita conteúdos e ao mesmo tempo amplia conhecimentos.

Nessa perspectiva, o currículo escolar se efetiva na instituição de ensino como o programador da prática realizada, porém há a necessidade de refletir nas referências culturais, visto que se deve pensar nas especialidades de cada estudante, já que

[...] o currículo é a concretização do posicionamento da escola face à cultura produzida pela sociedade. Existe ensino porque existe uma cultura, e o currículo é a seleção e organização dessa cultura. (...). Quando os professores e a equipe escolar planejam o currículo, eles realizam uma escolha para responder a estas indagações: o que nossos alunos precisam aprender, para que aprender, em função de que aprender? Há aí uma espécie de diálogo com a sociedade e entre a própria equipe de professores, sobre o que é relevante que os alunos aprendam em função de suas necessidades pessoais e das necessidades e exigências de interesses em jogo na sociedade. (LIBÂNIO, 2001, p.143).

Desse modo o currículo é um instrumento que articula a cultura social com a prática pedagógica, fazendo os valores da sociedade serem incluídos no ensino cotidiano, em razão de efetivar uma aprendizagem na sua totalidade, ligando a vida pessoal com a estudantil, visto que essa parceria proporciona a escola um trabalho integral, gerando questionamentos e curiosidade sobre a prática de ensino, sendo esse um fator

importante para iniciação da práxis, posto que o interesse de compreender os próprios métodos se faz repensar e reelaborar mecanismos que possibilite uma melhoria no seu trabalho profissional e na educação realizada nesse meio, por conseguinte abrangendo esse espaço educativo.

A NECESSIDADE DE CONSIDERARMOS AS ESPECIFICIDADES SOCIAIS E CULTURAIS PARA A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Na sociedade atual se torna inevitável não ser influenciado pelo meio, posto que o social delimita padrões e impõe ideologias, traçando percursos a serem seguidos pelos cidadãos, pensado nessa perspectiva o currículo não sai imune desse contexto, tendo em vista que se trata de um campo educacional que abrange todos os aspectos culturais. Levando em consideração a comunidade da atualidade, faz-se necessário mostrar um currículo mais amplo, onde junte aspectos culturais, políticos, psicológicos e entre outros, procurando ver de fora o currículo escolar, visto que nem tudo que acontece na instituição de ensino está visível no currículo.

E torna-se claro a necessidade de refletir sobre como a equidade é trabalhada na perspectiva curricular, reconhecendo o ambiente escolar como um espaço de abertura e de comunicação, uma vez que a construção do currículo transcende os planos técnicos e científicos, pois sua produção abarca uma série de fatores, onde para efetivar um bom desenvolvimento estudantil, com qualidade de aprendizagem, faz-se necessário conhecer o campo social real na qual os educandos estão inseridos, para que assim seja elaborado um plano que abranja as particularidades de todos. Uma vez que,

O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula fica configurado em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se veiculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação etc. (MACEDO; OLIVEIRA; MANHÃES apud SACRISTÁN, 2002, p.37).

Dado que o currículo baseia o modo como o docente deve trabalhar na sua prática pedagógica é essencial que haja uma articulação dos conhecimentos já possuído pelos discentes com os conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos, dando importância ao ser social, visto que os estudantes não devem em hipótese alguma serem vistos como uma “folha em branco” onde só se é inserindo informações sem considerar a bagagem de conhecimentos que cada pessoa carrega consigo, nesse sentido valorizar o conhecimento é primordial para executar um ensino/aprendizagem de qualidade.

A valorização do conhecimento é bastante primordial para despertar a curiosidade estudantil e beneficiar a prática de ensino, de maneira a deixar a aula mais divertida e acessível para os alunos, melhorando a aprendizagem e a autonomia, deixando o diálogo e a expressão ser a essência do desenvolvimento intelectual e pessoal, disponibilizando circunstâncias de interação, sem impor ideologias, mas sim considerar as diferenças existentes nesse meio como um modo de instigar o convívio em sociedade e apaziguar conceitos tidos como verdadeiros, pré-conceitos e preconceito.

Ao reconhecer os estudantes das instituições de ensino como seres sociais e participantes ativos da sociedade, os docentes estarão cumprindo seu dever, posto que o respeito as especificidades é um direito que cada aluno possui, pois é preciso ter consciência que na sala de aula se encontram variadas formas de culturas, etnias, crenças e gêneros, sendo papel do professor abarcar essa diversidade, tratando de elaborar uma prática pedagógica que complemente todas essas particularidades, de modo a não excluir ninguém, mas sim, produzir um processo inclusivo. A interdisciplinaridade deve ser exercida nessa ação, já que

A escola tem o dever de respeitar os saberes com os quais os educandos, sobretudo os de classe populares, chegam a ela. Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina? Porque não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (Freire, 1996, p. 33).

Estabelecer e relacionar o contexto educacional com o real dos discentes proporciona um estudo concreto, onde se tem uma visão de mundo por trás de tantos conteúdos programados, de modo que consiga facilitar a aprendizagem, respeitando limites e desafios, contemplando cada etapa de desenvolvimento dos sujeitos, de forma a ampliar a capacidade intelectual de cada um, sem desconsiderar as características e origens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, fica evidente que as especificidades devem ser trabalhadas para fundamentar uma prática pedagógica competente e de boa qualidade. Todavia, para haver uma boa prática é necessário que antes aconteça uma construção do currículo ao qual fundamente essa atuação, no qual traga para a escola um ensino em que todos os alunos sejam abrangidos, onde o currículo esteja sempre se atualizado e sendo repensado, de acordo com as necessidades que o corpo de alunado possui, visto que a educação básica é um pilar muito significativo para a construção do sujeito social e para o desenvolvimento do olhar crítico.

Fica explícito a importância do currículo no processo de ensino aprendizagem, pois é através dele que é efetivada uma educação pública qualificada. Assim sendo, uma fundamentação bem planejada e programada facilita para que práticas de ensino desqualificadas sejam aniquiladas, uma vez que se esta modalidade de educação for vivida com falhas no sistema pode afetar diretamente no desenvolvimento do sujeito, posto que, surgiram dificuldades que deveriam terem sido superadas no nível do ensino básico. Ou seja, se o currículo não estiver programado para desenvolver uma prática a qual beneficie os educandos, ocasionará em brechas imensuráveis na aprendizagem dos indivíduos.

Diante de todos estes aspectos, não se pode esquecer que para serem elaboradas todas essas ações é preciso contar com profissionais da educação que sejam criativos e que tenham um olhar inovador, sempre buscando fazer o seu melhor pela educação objetivando sempre bons resultados. Desse modo, o que as instituições escolares precisam é fornecerem um currículo que direcione e adapte o ensino para os alunos, tratando de considerar as suas especificidades, abrangendo a todos uma educação qualificada sem distinções sexuais, culturais, raciais, étnicas e sociais, visto que escola tem o dever de oferecer boas condições de ensino para que todos possam se desenvolver de forma integral.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Jorge Zahar Editora. 1999.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

COSTA, Marisa Vorraber. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Org. 2. ed. Rio de Janeiro, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários á pratica educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOPES, Gérison Kézio Fernandes. **Currículos e Programas. Sobral: Inta, 2016**.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: Questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SO: Papyrus, 1997.

MACEDO, E.; OLIVEIRA, I. B. de; MANHÃES, L. C. (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA NETO, Alfredo. De Geometrias, Currículo e Diferenças. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, Ago./2002

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SILVA, Larissa Lira da
Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.
E-mail: larissacz-pb@hotmail.com¹

SOUSA, Maria Natália Jacobino de
Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.
E-mail: nattyjacobino@gmail.com²

FRANÇA, Mylleny Jennyfer
Universidade Federal de Campina Grande, Marizópolis, PB, Brasil.
E-mail: mylleny100@gmail.com³

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa propõe-se a explorar as definições e o contexto histórico do currículo, como também o currículo na educação infantil. Partimos do pressuposto de que o currículo é o modo de organizar as práticas educativas, referindo-se aos espaços, a rotina, aos materiais que são disponibilizados para as crianças no âmbito escolar, as experiências, seja com as linguagens verbais e não verbais que lhe são proporcionadas e o modo como são ensinadas. Sabemos que o currículo vem sendo conceituado de diversas formas e entendido em diferentes aspectos no decorrer do tempo.

Com as transformações sociais que ocorreram com o passar do tempo, a forma como o currículo foi percebido também sofreu alterações, pois inicialmente este termo era utilizado para refere-se apenas a uma “ordem sequencial” ou “ordem estrutural”,

esta ordem diante de um ideal de estrutura podia ser observada através do conjunto de ações de caráter educativo que eram realizadas nas escolas da época, que influenciavam na forma como se estruturava as práticas pedagógicas.

Já a perspectiva enquanto sequência ocorria através da conclusão do currículo, quando os alunos conseguissem finalizar todo o *curriculum* eles recebiam os certificados. Até que se chegasse a ideia de currículo que temos hoje, esta perspectiva consiste na visão de que o currículo é a trajetória que as instituições irão percorrer durante o processo de ensino-aprendizagem para que sendo assim possa produzir e organizar as características e as práticas pedagógicas do ensino. Segundo as DCNEI (BRASIL, 2009, MEC/SEF), o currículo é tido como:

Um conjunto de práticas que buscam 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.

Dessa forma o currículo na educação infantil é uma ferramenta de extrema importância e que deve proporcionar as crianças o desenvolvimento pleno e integral. Levando sempre em consideração os aspectos físicos, cognitivos, emocionais e culturais dos alunos. Segundo Oliveira (2010, p. 9):

O trabalho pedagógico organizado em creche ou pré-escola, em que cuidar e educar são aspectos integrados, se faz pela criação de um ambiente em que a criança se sinta segura, satisfeita em suas necessidades, acolhida em sua maneira de ser, onde ela possa trabalhar de forma adequada suas emoções e lidar com seus medos, sua raiva, seus ciúmes, sua apatia ou hiperatividade, e possa construir hipóteses sobre o mundo e elaborar sua Identidade.

Este trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica, embasado nos estudos de teóricos conceituados que abordam o termo currículo, e o currículo na educação infantil, dessa forma, buscamos analisar as condições que poderão mostrar caminhos que nos possibilite uma melhor compreensão e reflexão acerca do tema proposto.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a elaboração deste trabalho, a metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica qualitativa, que “A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 158).

Na qual analisamos e interpretamos as informações que estavam contidas nas literaturas e publicações científicas disponíveis em sites da internet, estas traziam elementos que no ajudaram a compor este trabalho acerca da temática do Currículo na Educação Infantil. Fundamentamos nossa pesquisa em SILVA (2006), Vasconcellos (2011), Hamilton (1992), Sacristán (2000), Oliveira (2010).

A partir das análises feitas destas obras obtivamos compreender melhor a importância do currículo na Educação Infantil, a fim de repensarmos as práticas docentes realizadas neste nível de ensino.

O QUE É CURRÍCULO?

O primeiro passo que devemos tomar nesta discussão, é a explanação do conceito do que é o currículo, para que posteriormente possamos compreender a sua importância no contexto da educação infantil. A palavra “currículo” é utilizada em vários contextos, e que conseqüentemente a utilização deste termo passa a apresentar significados distintos nas diferentes situações. Dessa forma, o termo curriculum, está relacionado às vivências e experiências que o indivíduo carrega em sua trajetória, não é à toa que a palavra *curriculum*, derivada do latim, significa trajeto, percurso ou caminho. O currículo para Hamilton (1992, p. 10) é “um caminho a ser seguido, realimentado, reorientado, “ordem como sequência” e “ordem como estrutura” ressignificado sempre quando possível e necessário pela ação dos envolvidos no processo educacional”.

O currículo tem como finalidade auxiliar na construção do conhecimento levando sempre em consideração os saberes e os conhecimentos relacionados às vivências e aos aspectos históricos que compõe o contexto do qual o indivíduo faz parte, ou seja,

os saberes advindos das experiências com o meio social, desse modo o currículo está sempre em constante transformação, sofrendo assim adaptações para que assim possa se adequar as mudanças que irão surgir com o decorrer do tempo.

O currículo apresenta-se como um projeto escolar, pode ser definido como um plano educativo formalizado, com uma cultura objetiva, sob um determinado formato, com conteúdos previamente definidos, mas que também reflete práticas, as experiências cotidianas, ideologias, crenças e valores. Logo, o currículo está composto por um conjunto de elementos culturais e que acabam por auxiliar os indivíduos durante seu processo de evolução escolar.

Este também apresenta uma complexidade, na qual se faz necessário a elaboração de um planejamento para que sendo assim os objetivos que deseja atingir, nos conteúdos que irão contribuir para o alcance das metas estabelecidas, na relevância do conteúdo que está sendo ensinado e para quem este ensino está sendo destinado. Na forma como/ se chegará a este objetivo e nos recursos que serão utilizados, deverá também ser levado em consideração o modo como uma cultura será transmitida para que haja a formação do sujeito como um todo e o contexto no qual esta relação de ensino-aprendizagem será estabelecida.

Nesta mesma perspectiva, Sacristán (1998, p. 16), destaca que:

[...] as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais e intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas.

Dessa forma, o currículo no contexto escolar pode ser entendido de duas formas, a primeira está relacionada à questão de uma proposta curricular na qual a escola seleciona e organiza as vivências educativas para que haja o pleno desenvolvimento do sujeito durante o processo de ensino-aprendizagem. Já a segunda perspectiva está relacionada à trajetória traçada pelo estudante durante sua formação. Dessa forma, Vasconcellos (2011, p. 28) vai afirmar que:

[...] Currículo abarca o conjunto de formulações (representações, saberes, programas, disciplinas, estruturas) e de experiências (atividades, práticas, vivências) propiciado pela instituição de ensino para a formação dos sujeitos (educandos, mas também educadores e comunidade), de acordo com as grandes finalidades que se propõe (expressas no PPP).

O currículo é de grande importância no ambiente escolar, por ser um dos documentos que orientam o trabalho do educador. É de suma importância que o mesmo esteja em concordância com o Projeto Político Pedagógico e outros documentos importantes na área educacional. O currículo se manifesta em diferentes tipos, como o currículo formal (prescrito); currículo real (em ação) e o currículo oculto (implícito)

CONTEXTO HISTÓRICO DO CURRÍCULO

Muitas mudanças ocorreram para que a ideia de currículo que temos hoje fosse construída, dessa forma partimos do pressuposto de que o currículo é produto de uma construção histórica, social e cultural. Logo a primeira aparição da palavra *curriculum* diante de um contexto escolar é marcada por alguns estudos, durante o século XVI, o currículo neste período era utilizado para fazer referência a uma perspectiva de ordem caracterizada enquanto uma ideia de estrutura ou sequência em prol de um objetivo social. Fato que se comprova a partir de alguns registros da Universidade de Leiden (1582) nos quais constam a afirmativa que os alunos recebiam a certificação assim que concluído o *curriculum* referente aos seus estudos. Enquanto que em outras Universidades tais como Glasgow (1633) e Grammar School de Glasgow (1643) o currículo estava relacionado ao curso completo e não apenas as unidades pedagógicas que os alunos cursavam. Logo, Silva (2006, p. 2) nos traz a perspectiva de que:

As idéias de seqüência, de terminalidade, de completude, de integralidade trazem embutida a idéia de intencionalidade. Uma instituição universitária só poderia atribuir a alguém o título após o cumprimento de todas as exigências de um percurso ou trajetória acadêmica. Onde se supõe que o diploma, grau ou título era somente concedido, após o alcance dos propósitos da instituição, de acordo com os parâmetros de avaliação sobre a eficiência da escolarização e sua eficácia social.

Com a mudança do sistema econômico, fazendo com que houvesse a passagem do feudalismo para o capitalismo. As esferas que compunham a sociedade também sofreram alterações, durante toda essa transição foram modificados aspectos relacionados à ideologia, a política, a economia e a sociedade, fazendo com que fosse necessária a reconfiguração do sistema educacional, para que a educação do homem da época atendesse as exigências do novo contexto social. Dessa forma, Silva (2006, p. 5)

É neste contexto que ocorre a passagem do ensino individualizado, onde preceptor e aluno se defrontavam, frente a frente, para as escolas organizadas em classes. Por sua vez, as diversas classes de uma escola deveriam passar pelo mesmo caminho ou percurso com todas as provas e obstáculos, semelhante à idéia de um circuito atlético.

As teorias ligadas ao currículo são produtos de estudos relativamente recentes, pois surgiram durante o século XX, tendo como uma das figuras de grande importância, nos Estados Unidos, o pesquisador e autor Franklin Bobbit. Os estudiosos da época, assim como Bobbit tiveram como objetivo estabelecer qual tipo de relação deveria existir entre os aspectos que caracterizavam a estrutura do currículo com as ferramentas que proporcionavam o controle dos sujeitos em sociedade, dentro de um contexto histórico no qual a América do Norte, descrita em sua completude como agrária e rural, passava por uma transição ocasionado pelo acelerado processo de industrialização e divisão do trabalho. Segundo Silva (2006, p. 4)

Uma nova classe operária, a que Bobbit denominava de “grupo de operários associados” surgia na América do Norte e precisava ser preparada para se inserir em organizações hierárquicas de trabalho e para desempenhar funções especializadas. Estes operários precisavam, também, conhecer suas tarefas sociais e econômicas que lhes permitissem trabalhar especializadamente para a consecução de um produto maior.

Dessa forma, Apple (1982, p. 106) vai afirmar que as teorias de Bobbit e Charters atenderam a necessidade da época, na qual estava necessitando de trabalhadores especializados, baseando-se assim ideais da Administração Científica, logo estes autores elaboraram uma teoria que estruturava o currículo diante das diferenças estabelecidas

entre as metas de caráter educacional diante das funções mais específicas da vida na fase adulta. E é a partir dessa perspectiva de Administração Científica que Bobbit vai afirmar que o currículo servia como ferramenta para o desenvolvimento do que este autor vai nomear como “grande consciência de grupo”, no qual não se existia espaço para os aspectos divergentes.

Logo, segundo a interpretação de Apple (1982, p. 107) para as afirmações de Bobbit, “o interesse dos primeiros teóricos a estruturarem o currículo estava na preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, em destinar aos indivíduos ao seu “lugar” adequado numa sociedade industrial interdependente”. E é diante desta perspectiva, que a ideia de currículo concebida como humanista, passa a receber muitas críticas, no qual alguns autores como Dewey e Tyler afirmavam que este tipo de currículo (também conhecido como acadêmico) era distante da realidade do contexto histórico-social. Silva (2006, p. 5) afirma que:

Enquanto Tyler propunha um currículo com enfoque tecnicista, enfatizando o estabelecimento de objetivos comportamentais, para atender as exigências do desenvolvimento econômico de base industrial, Dewey voltava-se para os interesses e as atividades da criança e propunha um currículo com enfoque ativo.

Diante do que foi apresentado, pode-se constatar que muitas transformações sociais ocorreram para que se chegasse a perspectiva de currículo que temos atualmente, um currículo que também trabalha com questões culturais, étnico-raciais, sociais entre elementos que compõe outras esferas da vida em sociedade. Sendo assim, um currículo que englobe as diferentes realidades.

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o grande aumento das mulheres no mercado de trabalho, os filhos das operárias necessitavam de um espaço para ficarem enquanto suas mães estivessem trabalhando, porém o que estas instituições exerciam era apenas um papel assistencialista no qual ficavam responsáveis apenas pelo cuidar. Porém com o advento da LBD de 1996

que veio a reafirmar os direitos já estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, as creches e pré-escolas passam também a serem responsáveis pela educação das crianças pequenas. Atualmente, a Educação Infantil é tida como a primeira fase da educação básica, tendo como principal objetivo o desenvolvimento pleno e completo da criança com de 0 a 5 anos de idade.

Tendo em vista a importância da Educação Infantil para o completo desenvolvimento e evolução da criança que se fez necessária a construção de um currículo para esta etapa educacional. E o termo currículo diante desta modalidade de ensino, é algo relativamente novo, além de apresentar uma diferença bastante significativa em relação às demais modalidades, pois o currículo na educação infantil também leva em consideração os cuidados que a escola deve ter em relação a criança, sempre dando prioridade a essa fase tão importante, pois é neste período que a criança entra em contato pela primeira vez com o conhecimento e o espaço escolar.

Vale ressaltar os objetivos e as funções sociopolíticas e pedagógicas das escolas infantis tomando como base as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: I – oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; II – assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; III – possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; IV – promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; V – construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009).

Desse modo, ao pensar na construção de um currículo para a educação infantil, deve-se levar em consideração a importância da construção do sujeito social e histórico em um espaço que possibilite a integração entre os diferentes aspectos do desenvolvimento e do processo de aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem o currículo como:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam 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. (BRASIL, 2009, p. 1)

Ao se pensar em currículo para crianças da educação infantil, deve-se levar em consideração a forma como elas aprendem, como ocorre o desenvolvimento destas nas esferas física, social e intelectual. Do mesmo modo como os interesses e necessidades podem ser despertados nas crianças. Além disso, a construção do currículo deve passar pela questão que norteia as escolhas vinculadas à proposta pedagógica. O currículo deve ser uma ferramenta que auxilie o processo de ensino-aprendizagem, e não que atrapalhe ou prejudique este processo, desse modo o docente deve sempre está atento ao objetivo que se deseja alcançar ao ministrar determinado conteúdo. Da mesma forma que se deve continuamente está avaliando o método utilizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa é de extrema importância, pois faz com que possamos refletir acerca da prática docente diante de uma ferramenta tão relevante que é o currículo, e das especificidades que este é caracterizado diante do contexto da educação infantil. Já que para alcançar os objetivos estabelecidos no projeto pedagógico a escola tente a organizar o seu currículo. Dessa forma, o currículo tem como finalidade promover a articulação dos conhecimentos e das vivências que as crianças já têm em consigo com os saberes que compõe as práticas educativas das instituições.

Um currículo bem elaborado, precisa levar em consideração a criança como um todo, primando pelo desenvolvimento por completo das crianças. O currículo na Educação Infantil tem que ser sistematizado em campos de experiência que devem estar relacionados aos princípios e metas estabelecidos nas Diretrizes. Desse modo A Base

Nacional Comum Curricular tem uma grande importância para que sejam concretizadas as Diretrizes Curriculares através de ações e práticas de caráter pedagógico que proporcionem o respeito às distintas dimensões da infância e os direitos dos infantes.

REFERÊNCIA

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEN nº 05/09. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (DCNEI), 2009.

BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: introdução, v.1, Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei das diretrizes e bases da educação**, n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. MEC/Brasília.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria & Educação**, n. 6, p. 3351, 1992.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 119-148.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Os professores como Planejadores. IN: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SILVA, Maria Aparecida. História do Currículo e Currículo como Construção Histórico-Cultural. Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2006. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_historia/Curriculo.pdf. Acesso em 24 out. 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O Currículo na Educação Infantil: O Que Propõe As Novas Diretrizes Nacionais. FFCLRP-USP e ISE Vera Cruz. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file> Acesso em 24 out. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Currículo: **A Atividade Humana como Princípio Educativo**. 3.ed. São Paulo, Editora Libertad, 2011.

O CURRÍCULO NO CONTEXTO ESCOLAR

MORAES, Maria de Fátima Pereira de
Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: Maria.defatima10111213@gmail.com

MOURÃO, Raquel Santos
Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: divulgacaoraquelvianna@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado da disciplina de Currículo e Escola, presente no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (UFCEG/CFP), onde a partir das discussões realizadas em torno da temática curricular no ambiente escolar no decorrer da disciplina nos propomos a levar essa temática adiante devido à importância do papel do currículo na vida de todos os cidadãos, e principalmente nas instituições de ensino, pois cabe a ele a organização de todos os conhecimentos e de todas as ações a serem efetuadas no espaço escolar, por isso, se faz tão pertinente para a educação e para as demais áreas do conhecimento a relevância do tema para o processo organizacional de ensino.

Nosso problema parte da compressão de currículo como sendo algo abrangente e que envolve diversos aspectos do sistema escolar, assim sendo, quais são os principais problemas que encontramos no currículo escolar?. Temos como objetivo principal identificar e discutir os principais problemas presentes no currículo no contexto escolar, através da leitura das obras de Pedra (1997), Lopes e Macedo (2011), Lima, Pinheiro e Zanlorenzi (2011), Cordeiro (2007), entre vários outros autores que se propõem a discutir acerca da temática.

METODOLOGIA

Este artigo é de cunho bibliográfico, pois foi construído a partir de uma pesquisa bibliográfica segundo o filósofo podemos compreendê-la da seguinte forma:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. (GIL, 2002, p. 44)

Assim, primeiramente foi feito um levantamento bibliográfico e a escolha das principais obras que discutem acerca do currículo, por conseguinte fez-se necessária a leitura e reflexão de livros e artigos de autores estudiosos da temática e por fim a escrita desse artigo, que foi construído através de encontros e discussões, tendo como foco principal o currículo.

BREVE HISTÓRICO SOBRE O CURRÍCULO

A prática curricular existia antes mesmo de ser nomeado com o título de currículo, tendo em vista que não é algo de agora, da contemporaneidade, ele já vem sendo utilizado há muito tempo desde a Grécia Antiga. Entretanto o currículo passa a ser registrado com esse nome a partir de 1633, segundo os autores Lopes e Macedo (2011).

Ou seja, antes mesmo do currículo ser denominado como tal, já possuía traços que são característicos do mesmo, e especialmente nesse caso citado o currículo era utilizado para referir o curso inteiro oferecido aos alunos. Podemos perceber de acordo com o que trás os autores que desde aquele momento, o currículo já era visto como uma organização de experiências escolares dos sujeitos.

Já no que se diz respeito às origens do currículo vários teóricos, e entre eles Pedra, nos falam que o currículo brasileiro recebeu várias influências internacionais possuindo raízes francesas e norte-americanas conforme podemos confirmar a seguir:

A inteligência nacional não conseguiu criar pensamento autônomo sobre o currículo, mesmo porque a tradição brasileira fora a de programas (mais o feitiço francês) e não a de currículo (ideia possível aos norte-americanos em virtude da grande descentralização do seu sistema escolar). Assim, não restaram muitas alternativas senão a de buscar nos textos norte-americanos o conteúdo e a forma do pensar e fazer currículo. (PEDRA, 1997, p. 33)

Entretanto, não podemos encarar essas influências recebidas como mera cópia, pois mesmo havendo essas interferências estrangeiras foi preciso adaptar tais concepções curriculares à realidade brasileira.

No Brasil, desde 1549 com a chegada dos jesuítas nestas terras podemos perceber que uma das principais representações no que se diz respeito à organização do conhecimento escolar pode ser muito bem encontrada no Ratio Studiorum que foi trazido pelos padres jesuítas para o solo brasileiro. Este documento era utilizado pelos padres para auxiliar na organização escolar, pois eles continham regras práticas a fim de conduzir as atividades pedagógicas. Entretanto, deixava-se muito a desejar pela forma como os conteúdos eram impostos aos alunos, de formas expositivas sem que houvesse uma interação entre mestre e discípulo. Os conhecimentos assim expostos eram vistos como verdades absolutas que de maneira alguma poderiam ser questionadas. Diria até que foi um dos motivos pelo qual essa prática foi tão criticada pelos estudiosos.

Todavia, a atividade pedagógica com o passar do tempo ganha novas perspectivas principalmente com a oficialização do método Lancaster, em 1827, que consistia principalmente no método de ensino mútuo que baseava-se no aproveitamento dos alunos mais bem avançados para auxiliar o professor em classes mais numerosas. (SAVIANI, 2007, apud LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2011.)

Outro método que ficou bastante conhecido foi o método intuitivo que consistia principalmente no uso de materiais didáticos como um suporte físico como quadros, livros, imagens, mapas, entre outros, onde o aluno, através do contato com esses materiais sensíveis ao toque e a observação, auxiliaria no desenvolvimento e na sua percep-

ção. Esse método intuitivo ganha bastante força com o movimento da escola nova que é inspirado nas concepções de John Dewey.

O QUE É CURRÍCULO?

Não é possível estabelecer uma definição única do que seja currículo, pois há um emaranhado de conceitos acerca do termo. Ao pronunciarmos a palavra “Currículo” logo associamos ao mercado de trabalho, mas é importante ressaltarmos que há tipos diversos de currículo, como: currículo Lattes, currículo vitae, currículo temático, currículo cronológico, currículo escolar, entre outros.

Entretanto, o tipo de currículo ao qual iremos focar neste artigo será o “Currículo Escolar”, o qual pode-se considerar o grande norteador dos processos educacionais da escola.

Etimologicamente, currículo vem do latim Curriculum, que significa “ato de correr, atalho, corte” (CUNHA, 1986, p. 235 apud LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2011, p. 24), pode-se compreender currículo como um caminho ou um percurso a ser trilhado pela escola.

Embora, o currículo tal qual conhecemos hoje é fruto das transformações ocorridas na sociedade, que interferem, também, na forma como os estudiosos concebem o currículo. Um bom exemplo disto está no texto de Saviani onde ele discorre acerca das teorias do currículo (que se caracterizam como teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo), através dessa obra podemos perceber que não há uma concepção homogênea e única sobre o currículo, para melhor compreendermos, vejamos bem quais as concepções de currículo que essas teorias nos apresentam.

De forma bem resumida a teoria tradicional do currículo caracteriza-se por buscar a eficiência do ensino, bastante similar a uma fábrica no sentido de estar sempre estimulando a produção. Sua grande preocupação está relacionada com os conteúdos e conhecimentos a serem transmitidos para o aluno.

Já a teoria crítica do currículo caracteriza-se principalmente por buscar promover mudanças e transformações sociais, apoiando-se principalmente nas concepções de Karl Marx acerca das relações sociais. Sua grande preocupação é garantir a autonomia e a atividade do aluno.

Enquanto isso, a teoria pós-crítica do currículo caracteriza-se por focar especialmente nas especificidades do aluno, ou seja, reconhecer tudo que é próprio do aluno, como os costumes, a religião, a cultura, entre vários outros aspectos, para auxiliar na construção do conhecimento.

O currículo contemporâneo carrega traços de todas essas teorias descritas aqui, levando a um grande enriquecimento e trazendo em suas características um pouco de muitas perspectivas e olhares diferentes sobre o currículo.

Uma das características do currículo, ou seja, a partir da estruturação de um currículo escolar constitui-se “um modo padronizado de aprender e de se relacionar com o conhecimento” (CORDEIRO, 2007, p. 30).

Para ser boa e proveitosa a prática de ensinar, é necessário que se haja um planejamento para selecionar as atividades, os conteúdos e experiências a serem trabalhadas pelo professor na sala de aula. É aí que entra o Currículo como organização desses elementos que compõem a prática de ensinar. Currículo pode, a partir daí, ser considerado como: “a grade curricular com disciplinas/ atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/ atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos”. (LOPES; MACEDO, 2011, p.19).

Ou seja, como dito antes, a organização das experiências e situações de aprendizagem realizada pelos docentes.

O currículo é formulado a partir da determinação das grandes áreas de atividade humana após subdividi-las em atividades menores, formando assim os objetivos do curso.

Depois de feita essa subdivisão e já com os objetivos do curso prontos, especialistas reunidos num fórum democrático são responsáveis por identificar as tarefas desejadas, e, assim, agrupá-las em categorias.

“A partir da identificação dos componentes particulares da atividade de bons profissionais, compõe-se um programa de treinamento com objetivos selecionados por seu valor funcional, sua capacidade de resolver problemas práticos.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22)

Isso faz parte do movimento do Eficientismo Social criado por Bobbit, onde este movimento não se refere a conteúdo algum. “Para os eficientistas, as tarefas ou os ob-

jetivos são centrais e podem, posteriormente, ser agrupados dentro das disciplinas que, neste momento, já compõem os currículos”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22-23).

Já o Progressivismo, de John Dewey, tem seus princípios de elaboração curricular centrados em conceitos de inteligência social e mudança, onde Dewey defende que o foco do currículo deve ser a “experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23).

Nesse sentido o progressivismo é uma teoria que vê a aprendizagem como um processo que deve ser contínuo, ou seja, nunca tem um fim, sempre há algo novo para ser aprendido, não é apenas uma preparação para a vida adulta. O foco do currículo, no pensamento Deweyano é a resolução dos problemas sociais, e a escola é o local onde as crianças se deparam com esses problemas e, assim, tem a oportunidade de agir de forma democrática e cooperativa: “As atividades curriculares e os problemas são apresentados às crianças para que elas, em um mesmo processo adquiram habilidade e estimulem sua criatividade”.

Já o tecnicismo de Ralph Tyler faz uma aproximação da abordagem técnica do eficientismo com o pensamento progressivista, o modelo tyleriano: “estabelece um vínculo estreito entre currículo e avaliação, propondo que a eficiência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 25).

Ou seja, percebe-se que há uma interligação entre currículo e avaliação, uma vez que verifica-se se os objetivos do currículo foram alcançados através do rendimento dos alunos.

OS PRINCIPAIS PROBLEMAS NO CURRÍCULO ESCOLAR

São muitos os problemas que rodeiam o currículo escola, entretanto, buscaremos discutir os principais e os mais recorrentes problemas referentes ao currículo no contexto escolar.

Um dos primeiros problemas está na própria definição de currículo. Percebe-se

que há certa dificuldade, até mesmo dos profissionais de educação, estabelecer uma definição clara do que é currículo “embora simples, a pergunta” “o que é currículo”? “não tem encontrado resposta fácil”, assim nos diz os teóricos. Muitas pessoas confundem currículo com a grade curricular ou até mesmo com as disposições dos conteúdos, no entanto, currículo vai muito, além disso:

Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. (LOPES; MACEDO, 2011, p.19)

Ou seja, currículo é tudo isso e muito mais, currículo é o corpo da escola, é tudo que a caracteriza, é a parte sistemática, concreta (seja o plano de curso, os conteúdos, o livro didático, entre outros), mas também é a parte abstrata, que está nas entrelinhas (a humanização, os valores, a cultura, a ética, a prática docente, os saberes do educando, etc.). Enfim, currículo é tudo aquilo que compõe a escola.

Assim esclarecido o que é currículo prosseguimos agora para outro problema bastante recorrente que refere-se à inquestionabilidade do currículo, não podemos aceitar o currículo como sendo algo acabado e imutável, uma verdade absoluta, pois sabemos que: O currículo escolar é de grande importância para a instituição de ensino, mas esse currículo nem sempre estará totalmente correto, portanto é nosso dever, também, criticá-lo e pensá-lo de forma cuidadosa.

Então, os gestores e o corpo docente devem está constantemente questionando e buscando respostas para nossas perguntas, o currículo escolar precisa sempre estar se adaptando às transformações da sociedade. Sendo assim, ele precisa estar sendo reformulado. Um bom exemplo disso é o próprio PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola que a cada 2 anos passa por uma reformulação, pois durante esse intervalo de tempo muita coisa pode mudar, com exemplo, o número de alunos que frequentam a escola, os profissionais que fazem parte da equipe escolar, entre outros. Assim também não seria diferente com o currículo, pois o conhecimento está sempre se reinventando e se modificando.

Outro problema que podemos então relacionar ao currículo refere-se principalmente aos alunos, a construção curricular necessita levar sempre em consideração as especificidades do educando, até porque a aprendizagem se torna bem mais prazerosa quando atende às demandas do aluno. O que queremos falar é que o processo de aprendizagem torna-se bem mais eficiente quando as atividades pedagógicas coincidem com a realidade do aluno, quando reconhece o seu conhecimento de mundo e quando as práticas curriculares organizam-se para atender tais necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização de leituras, pesquisas e discussões, apresentamos agora as conclusões deste artigo, evidenciando os resultados obtidos acerca dos problemas relacionados ao termo Currículo. Constata-se que sua conceituação, na verdade, são suas conceituações, já que a palavra Currículo possui uma diversidade de conceitos e significados, podendo ser compreendido de forma resumida como “norteador”, “organizador”, e, também, “trajeto” ou “percurso” de algo ou alguém.

Destaca-se aqui, também, a relevância que teve para nós realizarmos a construção deste artigo, onde pudemos melhor compreender sobre o tema abordado e adquirir conhecimentos que engrandecem nosso lado pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. SP: Contexto, 2007.

GIL, Antonio **Carlos**. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. SP: Atlas, 2002.

LIMA, Michelle Fernandes; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Ibpex, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; ELIZABETH MACEDO, Elizabeth. **Currículo** SP: In: LOPES, Alice Casimiro; ELIZABETH MACEDO, Elizabeth. **Teoria de currículo**. Cortez, 2011. p. 19-45.

PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO SERTÃO PARAIBANO

FEITOSA, Nathalia Maria de Sousa Feitosa

Universidade Federal de Campina Grande, São José de Piranhas, PB, Brasil.

E-mail: nathaliafeitosasjp@gmail.com

COÊLHO, Raimunda de Fátima Neves

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: raimunda.neves6@gmail.com

INTRODUÇÃO

A escola é, de fato, o espaço da formação cidadã, da interação com os valores e crenças diversas, o lugar da ruptura de ideologias que demarcam o preconceito e a diferença entre pessoas, o *locus* da possibilidade de progressão econômica e da vivência da democracia. À vista disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº9394/96, estabelece como finalidades da educação escolar o pleno desenvolvimento do sujeito, a formação para a cidadania e o preparo para o mundo do trabalho (BRASIL, 1996).

Além disso, dentre os princípios do sistema de ensino consagrados na supracitada Lei de Diretrizes, destaca-se o que prevê a gestão democrática do ensino público, na medida em que preconiza a participação de todos os profissionais da educação, funcionários e comunidade nas tomadas de decisões e na elaboração do projeto político-pedagógico em cada estabelecimento de ensino.

Dessa maneira, esta pesquisa teve como objeto de estudo as dimensões curriculares do Projeto Político-Pedagógico – PPP – da escola, delimitando-se como questão investigativa: o que e como é definido o projeto político-pedagógico nas escolas em

suas diferentes dimensões curriculares? À vista disto, este estudo objetivou analisar as dimensões político-social, pedagógica, técnico-burocrática e avaliativa dos projetos político-pedagógicos das escolas municipais no sertão paraibano. Desse modo, necessário se fez caracterizar as dimensões curriculares presentes nos projetos de suas respectivas escolas e estabelecer as relações pertinentes às dimensões definidas nos documentos com a perspectiva teórica abordada. Nesse sentido, o estudo em questão poderá contribuir para uma retomada, ou não, do *pensar e fazer* o PPP por parte dos que fazem a escola.

CONCEITUANDO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A gestão escolar, visando à adoção de uma gestão democrática, como preconizado em lei²⁰, está incumbida de articular todos os docentes, funcionários, alunos, pais e comunidade para a definição de objetivos e metas a serem alcançados, as ações e intervenções pedagógicas que serão realizadas no decorrer do ano letivo, estratégias metodológicas que visem a qualificação do ensino, dentre outros. Estas questões, aliadas a aspectos sociais, filosóficos, políticos e didáticos da escola constituem o projeto político-pedagógico - PPP.

Desse modo, entende-se que o projeto político-pedagógico não se restringe apenas um documento a ser elaborado e posteriormente arquivado nos armários da escola, mas constitui autêntico mover da instituição, posto que promove o trabalho coletivo, participativo, compartilhado e formativo. O documento do PPP é um dispositivo que norteia os trabalhos pedagógicos da escola consoante os seus objetivos e metas estabelecidas, delineados a partir das questões: que tipo de escola se almeja? Aonde se quer chegar?

Sob o mesmo ponto de vista,

[...] O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2013, p.13).

20 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº 9394/1996.

Com efeito, a LDB nº9394/96, em seu artigo 12, inciso I, reza que a construção do PPP é responsabilidade de cada instituição de ensino. Evidencia-se, assim, duas questões: 1ª) a autonomia dos estabelecimentos de ensino para a elaboração e reformulação do seu projeto pedagógico; 2ª) a construção do projeto como ação além de um dever legal.

Notadamente, cada estabelecimento de ensino tem a liberdade de construir o seu projeto político-pedagógico considerando as singularidades de cada escola. O projeto pedagógico é a identidade da instituição – Que tipo de escola se tem? Que tipo de escola a gestão, os profissionais, pais, alunos, comunidade querem? Quais necessidades precisam ser atendidas no tocante à formação dos discentes, formação continuada de professores, projetos de intervenção pedagógica – PIP, entre outros?

Quanto à construção do projeto pedagógico em si, sabe-se que a sua estruturação ultrapassa os ditames de uma obrigação legal. Trata-se da organização do trabalho pedagógico da escola, da composição de ações educativas e pedagógicas a serem desenvolvidas, do compromisso social e político do estabelecimento de ensino para com a formação de cidadãos, dos indicadores de formação continuada para os professores, do acesso e permanência dos estudantes na escola, dentre tantas outras preocupações que são contempladas no documento projeto político-pedagógico.

Neste sentido, a elaboração do PPP se constitui em um processo democrático devido seu caráter coletivo, isto é, tomada de decisões por meio de toda a comunidade escolar²¹. Isto posto, a escola é o espaço de dilatação dos processos democráticos no país, corroborando para a efetivação da democracia devido a responsabilidade social com a formação de sujeitos conscientes e participativos na sociedade (COSTA, 2017).

Com vistas, pois, à construção de sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos, compromisso, organização do trabalho pedagógico e a sua intencionalidade, o projeto político-pedagógico é caracterizado por diferentes dimensões que se articulam entre si. Buscou-se neste estudo uma compreensão de quatro dimensões curriculares que o configuram: dimensão político-social, dimensão pedagógica, dimensão técnico-burocrática e a dimensão avaliativa.

Desta feita, a dimensão político-social remete à responsabilidade legal com o tipo de formação que os estudantes irão receber na escola, de modo que esta envolva a

21 Membros da gestão, equipe técnica, docentes, funcionários da portaria, cozinha e limpeza, estudantes, pais/responsáveis e comunidade.

relação família-comunidade-sistema de ensino. Com isso, o PPP deve consagrar a função social da escola além dos limites do saber sistematizado.

Nessa direção, a dimensão pedagógica do PPP reporta-se ao compromisso social com as práticas educativas, a concretização das ações previamente planejadas, a articulação do currículo escolar, mediação da formação continuada para os docentes, isto é, engloba tudo que está relacionado com o trabalho educativo e pedagógico. Consiste em um ato político e que exige o domínio técnico. Compreende-se que a dimensão pedagógica, cujo foco é a prática pedagógica, constitui-se de aspectos políticos, técnicos e humanos (CANDAUI, 1983). Ora, o pedagógico está encadeado a todas as demais dimensões do PPP.

No que concerne a dimensão técnico-burocrática, esta tem como parâmetro de referência a epistemologia positivista, o conhecimento pautado em verdades absolutas e padronizadas, no qual o que importa é o produto, isto é, preocupa-se com o tratamento técnico e estatístico dos resultados. Dá-se, assim, importância às medidas de dimensões ou aspectos quantificáveis, rechaçando, na maioria das vezes, as descrições qualitativas (ROMÃO, 2003).

Em razão disso, a dimensão técnico-burocrática consiste naquilo que é determinado para a escola por instâncias superiores, a exemplo de alguns documentos que normatizam ações da escola como o currículo escolar, programas ou projetos das secretarias de educação do estado ou municipais, avaliação de larga escala como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, Prova Brasil, Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA, entre outros.

Por fim, destaca-se a dimensão avaliativa, que consiste no acompanhamento das atividades realizadas e na reflexão de uma determinada ação. Assim, a avaliação do projeto político-pedagógico permite que

Numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças, e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva) (VEIGA, 2013, p. 32).

Ora, a dimensão avaliativa do projeto político-pedagógico envolve dois aspectos: a avaliação da prática pedagógica e a avaliação da efetivação do projeto pedagógico.

A ação avaliativa tem como competência a reflexão acerca das ações desenvolvidas na escola por meio dos projetos, avalia a prática pedagógica em sala de aula, oferece subsídios para uma releitura dos aspectos metodológicos utilizados na escola, ou seja, é a avaliação da organização do trabalho pedagógico da escola.

Seguidamente, apresenta-se o percurso metodológico que a pesquisa seguiu até a sua finalização.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo tratou-se de uma pesquisa do tipo documental, com abordagem qualitativa, realizada no município de São José de Piranhas – PB²², no sertão paraibano, no período de junho a novembro de 2019, cujo objetivo de estudo constituiu-se em analisar as dimensões político-social, pedagógica, técnico-burocrática e avaliativa dos projetos político-pedagógicos de todas as escolas municipais, no sertão paraibano situadas na área urbana desse município, no total de quatro (4), representadas pelos seguintes grafemas: Escola 1; Escola 2; Escola 3; Escola 4.

Explicou-se ser uma pesquisa documental por tomar fontes documentais em uma percepção genérica, isto é,

[...] não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2007, p.122-123).

Foi de natureza qualitativa porque buscou-se a análise do projeto político-pedagógico com os elementos que o constitui, como: cultural, social, político, burocrático, entre outros. Decerto, a pesquisa qualitativa

22 Município localizado no sertão da Paraíba, com população estimada em 20.251 habitantes.
Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/sao-jose-de-piranhas/panorama>.

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p.21-22).

Uma vez caracterizado o tipo de pesquisa e sua respectiva abordagem, tornou-se importante esclarecer quanto aos **critérios de inclusão** que do total de quatro (4) escolas, apenas uma (1) escola - Escola 4 - não foi incluída em razão de não ter construído o seu PPP. Os projetos pedagógicos da escola foram reformulados entre os anos 2009 e 2011.

Quanto aos **procedimentos** utilizados nesta pesquisa, toda ação foi realizada pelo pesquisador, a saber: inicialmente, encaminhou-se um ofício nº 001 a cada escola, para permissão de manuseio do documento – PPP. Utilizou-se um cronograma de leituras e análises dos projetos, em suas respectivas escolas.

Como instrumentos de **coleta de dados**, empregou-se um quadro sinóptico em que se descreveu as dimensões curriculares a serem analisadas, isto é, político-social; pedagógica; técnico-burocrática e avaliativa, de modo a caracterizar as dimensões presentes nos projetos de suas respectivas escolas.

Na **análise dos dados** buscou-se compreendê-los a partir da contribuição teórico-metodológica de Bardin (1977). Primeiramente, após a sistematização da pré-análise dos dados registrados no quadro sinóptico, *pari passu* foi feita a leitura flutuante dos dados coletados que “(...) consiste em estabelecer contacto [sic] com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.” (BARDIN, 1977, p.96).

Finalizada a pré-análise, partiu-se para exploração do material que consistiu em estabelecer as relações pertinentes às dimensões presentes no PPP de cada escola, fazendo pontos e contrapontos com a literatura pertinente. Esta sistematização, conforme Bardin (1977, p. 101) “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. A codificação “[...] é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta [sic] das características pertinentes do conteúdo” (BARDIN, 1977, p. 101-102).

Partindo da leitura e análise dos projetos político-pedagógicos das escolas em questão, surgiram duas subcategorias relacionada à dimensão político-social, isto é, for-

mação para a cidadania e para ética; da dimensão avaliativa – avaliação participativa.

Logo, a avaliação final dos resultados efetivou-se a partir das análises das categorias (dimensões) e suas respectivas subcategorias, oriundas das relações confluentes e/ou divergentes presentes nos PPP's das escolas e na literatura. Uma vez discutida a metodologia, tornou-se necessário apresentar agora os resultados desse estudo.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da análise dos PPP's foram identificados alguns pontos referentes às dimensões discutidas nesse estudo. Desta feita, o quadro sinóptico a seguir sintetiza as dimensões curriculares que foram destacadas nos projetos.

Quadro 01: Dimensões curriculares caracterizadas nos PPP's, elaborados entre 2009 e 2011, das escolas municipais, de São José de Piranhas – PB, em 2019

DIMENSÕES CURRICULARES	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4
	POSSUI PPP?			
	Sim	Sim	SIM	NÃO
POLÍTICO-SOCIAL	Formação para a cidadania; Caráter afetivo; Ético; Social; e Político.	Formação para a cidadania; Ética profissional e moral;	Formação para a cidadania; Formação para o respeito e para ética; Compreensão dos valores: justiça, honestidade, solidariedade, compromisso.	

<p>PEDAGÓGICA</p>	<p>Planejamento de ensino estratégico; Reuniões pedagógicas; Projetos de leitura e escrita; Projeto de integração escola-família-comunidade.</p>	<p>Interdisciplinaridade</p>	<p>Elaboração de projetos de leitura e escrita; Atividades diversificadas.</p>	
<p>TÉCNICO-BUROCRÁTICA</p>	<p>Documento em estilo padronizado, numa visão tecnicista.</p>			
<p>AVALIATIVA</p>	<p>Avaliação participativa; avaliação reguladora.</p>	<p>Avaliação participativa</p>	<p>Avaliação investigativa e diagnóstica; Avaliação participativa; Avaliação formativa; Avaliação processual e contínua; Avaliação somativa.</p>	

Fonte: arquivo do pesquisador (2019).

Na dimensão político-social, percebeu-se a frequência dos termos “formação para a cidadania” e a “formação para a ética”, constituindo assim duas subcategorias: cidadania e ética. Na dimensão pedagógica, percebeu-se que os projetos pedagógicos apresentaram a diversidade nas atividades escolares, faz apenas alusão à construção de projetos de ensino-aprendizagem, mas, não apresentaram nenhum projeto específico, ficando apenas na intenção de construir e executar projetos de ensino-aprendizagem. Por isso, não se destacou nenhuma subcategoria.

Considerando a dimensão técnico-burocrática da escola, observou-se a ausência de elementos que configurassem a dimensão técnico-burocrática no documento. Apenas

a Escola 1, apresentou seu documento de forma padronizada. Por esta razão, também não foram destacados subcategorias.

No tocante à dimensão avaliativa, percebeu-se que todos os projetos apresentaram em seu processo uma avaliação participativa. Contraditoriamente, foi recorrente em todos os documentos um modelo de avaliação reguladora.

Ressalva-se que a questão da avaliação reguladora apresentada de maneira tácita nos PPP's propõe aos documentos um aspecto técnico-burocrático, tendo em vista os possíveis instrumentos de avaliação do projeto que são elaborados pelos órgãos superiores, ora secretaria municipal, ora por instâncias que normatizam a qualidade da educação escolar.

Dessa forma, com base nos resultados alcançados por meio da análise das dimensões, seguem os elementos que foram destacados no cotejo do teor dos PPP's tomados por objeto de estudo. Construiu-se um segundo quadro sinóptico, que consistiu na apresentação de pontos que foram recorrentes dos projetos e emergiram como subcategorias.

Quadro 02: Caracterização das relações pertinentes entre as dimensões e suas respectivas subcategorias em cada escola e à perspectiva teórica do estudo

DIMENSÕES	SUBCATEGORIAS			COMO SE CARACTERIZA
	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	
CURRICULARES				

POLÍTICO-SOCIAL	Cidadania	Cidadania	Cidadania	[...] para se viver em cidadania é preciso levar em conta três direitos, são eles: civis que são os direitos da disposição do próprio corpo, da locomoção, da segurança, etc; sociais que são os direitos que atendem as necessidades básicas do ser humano; e políticos que se referem sobre a deliberação do homem em relação a sua vida, por exemplo, a livre expressão de pensamento, pratica política ou religiosa. Onde cada um possui relação com o outro e formam todos juntos o direito do cidadão (ZWETSCH e ZWETSCH, 2015, p.1534-1535).
	Ética	Ética	Ética	A ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento do homem. Cabe a ela, [...] procurar ver claro, fundo e largo os valores, problematizá-los, buscar sua consistência (RIOS, 2011, p.34).
AVALIATIVA	Avaliação participativa	Avaliação participativa	Avaliação participativa	A avaliação participativa torna a avaliação uma construção coletiva, composta por diversos atores. Nela, o pesquisador não detém o monopólio do método avaliativo, incorporando aqueles que conhecem a realidade estudada. Não envolve os atores apenas na coleta de dados, mas valoriza o debate e a construção coletiva do conhecimento (PAIM, KOVALESKI E PIRES, 2016, p.171).

Fonte: arquivo do pesquisador (2019).

Tendo em vista as subcategorias que foram destacadas no quadro acima, urge uma compreensão não exaustiva acerca da formação para a cidadania e para ética, bem como sobre a avaliação participativa.

FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA E PARA A ÉTICA

Primeiramente, o conceito de cidadania é bastante utilizado no meio educacional. A LDB nº 9394/96, artigo 2º, estabelece como uma das finalidades da educação a formação para a cidadania. Para tanto, é preciso compreender que a concepção de cidadania está relacionada com o conceito de coletividade, liberdade, direitos civis, entre outros.

Pois bem, além da escola ter como função social a mediação do currículo escolar, isto é, o ensino, esta também tem a responsabilidade de formar os sujeitos para viver em comunidade. Na escola, os estudantes aprendem a conviver de maneira coletiva, respeitar as diferenças, expor suas opiniões, desenvolvem o senso crítico do sujeito. Fomenta-se, assim, a autonomia e ética, uma educação emancipatória.

À vista disto, compreende-se a ética como um conceito intrínseco à cidadania. O conhecimento da ética propõe ao sujeito a uma reflexão da sociedade na qual está inserto, do comportamento e dos valores que são estabelecidos socialmente. Evidentemente,

Poderíamos resumir a ética como aquele campo da filosofia em que passamos nossa práxis e a nossa existência enquanto indivíduos e sociedade, seja para garantirmos a manutenção dos valores e da cultura, seja para operarmos no sentido de sua transformação (RODRIGUES, 2019, p.18)

Sendo assim, o ato político da escola educar para a cidadania e para a ética, segundo a literatura, consiste na sua formação para o mundo do trabalho, para viver na coletividade, para compreender e respeitar as diferenças, para tomar decisões no tocante às questões públicas, ser consciente de seus direitos civis, mas também daquilo que compete ao sujeito quanto aos deveres, tendo em vista que o saber ético é propagado em todas as formas culturais, inclusive a educação (RODRIGUES, 2019).

AValiação Participativa

Em referência à avaliação participativa, entende-se que participação advém de

coletivo, que procede de público. Desta maneira, a avaliação participativa não consiste em um dispositivo pronto e acabado, mas em um processo, no qual os sujeitos da escola que participam da ação e da reflexão das atividades desenvolvidas no contexto escolar. Todos caminham para uma produção coletiva de conhecimento. Desse modo, “sua prática é capaz de levar as instituições a reduzirem a burocracia ao favorecer a realização de uma avaliação de suas próprias condições e finalidades, independente do Estado regulador” (FELIX e MAINARDI, 2015, p. 3).

Destarte, este tipo de avaliação consiste na possibilidade de uma ação democrática no processo de reflexão das ações e movimentos políticos, pedagógicos, técnicos que permeiam a escola. Ao mesmo tempo, as escolas da referida pesquisa caracterizaram, no projeto pedagógico, que este processo é de corresponsabilidade de toda a comunidade escolar na perspectiva do controle da ação. As reflexões, as medidas, tudo que acontece na escola é regulado por determinações previamente estabelecidas pelas secretarias de educação.

Com efeito, a avaliação participativa do projeto político-pedagógico é uma forma de desburocratização do processo, na medida em que promovem uma ação democrática na escola, ouvindo a todos da comunidade escolar, e possibilitando a ação cidadã e ética dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto político-pedagógico, de modo geral, constitui profícuo instrumento elaborado coletivamente por toda a comunidade escolar com vistas a balizar as ações a serem efetivadas no decorrer do ano, biênio ou triênio. Mais que isso, é ferramenta à promoção de uma formação voltada à ética e cidadania.

Da apreciação dos diversos projetos político-pedagógicos tomados por exame, verificou-se uma maior frequência de duas dimensões curriculares, notadamente, político-social e avaliativa, em detrimento das dimensões pedagógica e técnico-burocrática. Frente a isso, questionou-se o porquê de tal, pode-se dizer, negligenciamento de tão relevantes perspectivas à constituição do documento PPP, cerne de toda atividade escolar.

Concluiu-se também uma preocupação presente nos documentos quanto à importância da formação cidadã e ética; a avaliação foi definida do tipo participativa. No entanto, contraditoriamente, foi recorrente em todos os documentos um modelo de avaliação reguladora. Apesar do PPP ser considerado uma ação contínua, observou-se que este representa nas escolas um documento engavetado, que não constitui-se uma novidade.

A existência, pois, de um projeto político-pedagógico consiste na preocupação com à *práxis* escolar e que contribua à consecução da educação como direito fundamental de todos constitucionalmente previsto, contemplando as diversas dimensões curriculares e formativas. Somente a partir de uma educação emancipatória proporciona a formação de cidadãos que sejam autênticos sujeitos ativos do processo histórico.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei nº 9394 de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 05 de setembro de 2019.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **A Didática em questão**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

COSTA, Daianny Madalena. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: uma possibilidade de gestão democrática. **Revista Exitus**. v. 7, n. 1, p. 200-221, 2017. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/191/179>. Acesso em: 05 ago. 2019.

FELIX, Glades Tereza; MAINARDI, Marlei Terezinha. Avaliação participativa como base para a qualidade na educação superior. **Simpósio Avaliação da Educação Superior Avalies**. Anais. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/avalies/anais-do-evento/artigos-1/145888> Acesso em: 22 out. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

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

PAIM, Marina Bastos; KOVALESKI, Douglas Francisco; PIRES, Rodrigo Otávio Moretti-. Avaliação participativa: análise da primeira oficina do VERSUS Florianópolis (SC). **Revista Saúde debate**. Rio de Janeiro, v. 40, n. 111, p. 169-178, 2016. Disponível em: https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/sdeb/v40n111/0103-1104-sdeb-40-111-0169.pdf Acesso em: 22 out. 2019.

RIOS. Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Valter Ferreira. Um olhar sobre a ética nas pesquisas educacionais. In: COELHO, Raimunda de Fátima Neves; BATISTA, Maria Thaís de Oliveira. (orgs.). **Ética, bioética e controle social da ciência**. Fortaleza: Impreco, 2019.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 5. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

ZWETSCH, Andriele dos Santos; ZWETSCH, Patrícia dos Santos. Escola: educação para a cidadania. XII Congresso nacional de Educação: **EDUCERE**. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19414_10942.pdf Acesso em: 22 out. 2019.

O CONTEXTO SOCIAL COMO INTERFERÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DA CRIANÇA

BRAGA, Francisca Nayane Dias Braga

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: naianedbrega@gmail.com

SOUSA, Rozilene Lopes de Sousa

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: rozileneuacc@gmail.com

INTRODUÇÃO

O campo educacional atualmente apresenta um amplo debate sobre quais são as responsabilidades da família e da escola no processo de escolarização de crianças, adolescentes e jovens. É relevante pensar que na vida escolar, uma criança representa uma vida e cada família deve ser um coletivo que deve cuidar e ensinar os princípios e valores éticos. A escola deve ensinar o conhecimento historicamente construído e formar para a cidadania deve ser o principal objetivo da educação.

Pensando sobre isso, do aluno representar um ser único e singular é difícil pensar em uma prática pedagógica que contemple apenas o ensino de conteúdos escolares como algo capaz de formar integralmente os alunos. A educação deve apresentar propósitos em valores para que o conhecimento produzido pela escolarização tenha conexão com a vida dos alunos.

A necessidade de estudar esta problemática surgiu no campo de estágio, pois é comum ouvir muitas reclamações sobre o processo de aprendizagem das crianças é comum queixa dos profissionais da educação que os alunos não possuem limites e que a obrigação da escola é apenas ensinar conteúdo. Diante deste contexto o objetivo deste

trabalho é compreender qual é a importância da família no processo de ensino e aprendizagem escolar, e de que forma a família contribui para o desenvolvimento intelectual, social e afetivo das crianças.

A dinâmica que envolve o desenvolvimento educacional é complexa e permeia por inúmeros fatores, desde aspectos físicos, cognitivos, emocionais e de caráter organizacional da instituição de ensino. Além desses e tantos outros, podemos destacar a participação do contexto social que possui uma intervenção contínua sobre o educando.

O contexto social é um grande interventor na aprendizagem e no desenvolvimento educacional da criança, com isso, o problema encontrado é; como as professoras percebem a influência do contexto social dos alunos, no processo de aprendizagem em sala de aula? Procurar as causas e tentar entender um pouco sobre o desenvolvimento educacional é um dos motivos no qual precisa de estudos e observações, assim como possíveis intervenções.

Tem como Objetivo geral analisar como o contexto social interfere no desenvolvimento da aprendizagem infantil. Logo os objetivos específicos são: Discutir o processo de aprendizagem dos alunos de uma escola do bairro São Francisco na cidade de Cajazeiras, Paraíba; Identificar os fatores que influenciam no processo de aprendizagem de alunos em uma escola no bairro São Francisco em Cajazeiras-PB; Apontar a importância do projeto de Residência Pedagógica para ressignificação de práticas voltadas para a aprendizagem de crianças vulneráveis socialmente.

Assim, a justificativa é, o presente estudo surge pela necessidade de analisar o contexto social como interventor no desenvolvimento educacional da criança. Motivado através das observações realizadas no programa Residência Pedagógica pelo autor em uma escola da zona Sul, no bairro São Francisco, localizado na cidade de Cajazeiras, que está situada em um bairro de vulnerabilidade social, com índices de violência e desigualdade socioeconômica. E em paralelo a essa realidade tem-se um quadro de insucesso escolar, com alunos nas séries finais do Ensino Fundamental I apresentando consideráveis dificuldades de leitura e escrita, assim como a falta de interesse e permanência na instituição.

A metodologia deste trabalho, consisti na pesquisa qualitativa, salientamos que está em desenvolvimento. O método é através de pesquisa de campo, o local é uma escola da Zona Sul, no bairro São Francisco na cidade de Cajazeiras, os sujeitos da pesquisa são professores e gestor da escola; e a coleta de dados é com a observação e entrevista.

A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM EDUCACIONAL E ENSINO EM CONJUNTO COM AS DIFICULDADES DE UMA ESCOLA NO BAIRRO PERIFÉRICO DA CIDADE DE CAJAZEIRAS-PB

Para a construção do conhecimento, é necessário que a criança possa fazer algumas assimilações, assim como identificação do objeto posto com algumas atividades que favoreça no seu desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo KUETHE (1974, p.2), objetivos de discussão, definiremos o ensino de maneira muito ampla, como “para fazer com que as pessoas aprendem”. Ou seja, o ensino é justamente fazer de alguma forma que as pessoas aprendam o for necessário contribuindo e formando seu conhecimento. Ensinar inclui tarefas diárias de casa, da vida até os matérias que são necessários com atividades para sua aprendizagem.

De acordo com KUETHE (1974), ensinar é uma interação entre professor/mestre e o aluno, em que a aprendizagem é o principal produto a ser obtido. Dessa forma, o professor é quem orienta as atividades que são desenvolvidas pelos estudantes com intuito de produzir a aprendizagem, além do laço que mantém entre ambos, um relacionamento favorável. Visando o ensino e escola, é notório que muitas crianças ainda não comparecem a escola, isso acaba prejudicando o desenvolvimento da mesma.

Com base do Estatuto da criança e adolescente (ECA), no Art. 53 (p. 34).

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Ou seja, a educação está assegurada por lei a todas as crianças e adolescentes, seja elas quais forem, sem distinção ou desigualdade, o que verdadeiramente seja analisado sua aprendizagem dentro de uma instituição, com igualdade, direitos, participação e uma escola pública gratuita.

O acesso à escola pública garantido pelo inciso V do Art. 53 (ECA), é um benefício a sociedade, pois é através do contato com a escola que a criança evolui. De acordo com HIIL (1981, p. 02) As crianças são influenciadas, de inumeráveis maneiras, pelos variados aspectos da situação de uma sala de aula.

Dessa forma, esse acesso promove a evolução das crianças, pois elas têm uma forte influência para aprender, assim como os relacionamentos que são proporcionados na relação em sala de aula.

Esse encontro em sala de aula, promove muitos acessos, e aprendizagem, sendo eles;

Aprendem muito com o professor, inclusive muitas coisas não prescritas no currículo e algumas coisas das quais nem o professor nem os alunos têm consciência. Também aprendem com os livros, com os companheiros de aula e com a disposição física da escola. (HIIL, 1981, p. 02)

O professor é mediador de aprendizagem, ele é responsável por repassar os conteúdos e propostas que são intituladas em cada um profissional através de seu currículo. E que utilizando recursos como livros didáticos auxiliam no trabalho em sala de aula, assim como a própria estrutura física da instituição, ajudam no reconhecimento da mesma.

Segundo Silva Junior (1980, p. 51)

Quando “ministra” sua aula, o professor “administra” essa aula, ou seja, estabelece as condições em que a aula se processa. Em seu trabalho docente fundem-se o comportamento administrativo e o comportamento técnico-didático. O domínio das condições é a garantia da realização do ato de ensino. O “esforço humano orientado para a realização de fins”, marca essencial do processo administrativo, tem aí sua possibilidade máxima de viabilização. Um único indivíduo responde pela ordenação dos meios em relação aos fins a que se propõe. A aula é, ao mesmo tempo, instrumento e finalidade.

Para o professor, seu planejamento para o decorrer da aula é fundamental, pois tudo deve ter uma sequência para acontecer, passo a passo da aula, estabelecendo condições para a sucessão das aulas com sucesso.

Deve-se focar em uma educação de qualidade, para isso é necessário sempre buscarmos inovações na escola pública, a mesma é constituinte de;

Uma escola pública é um local de trabalho único. Não é, necessariamente, um local de trabalho unitário. Em seu interior trabalhadores se reúnem para produzir “passagens”: do mundo iletrado ao mundo letrado; das “primeiras letras” ao universo do discurso; da linguagem informal às linguagens sistematizadas; da cultura “popular” à cultura “erudita”; da intuição pessoal ao saber historicamente organizado. Em todas essas passagens e em outras que poderiam ser enumeradas, a ideia-força, o propósito implícito ou manifesto é o da “elevação”. Uma escola, qualquer que seja, existe para “elevar” seus alunos, para “passá-los” de um momento de vida insuficiente, insatisfatório, incompleto para outros momentos que se desdobrarão em direção a um horizonte vislumbrado e em permanente construção. Uma escola pública também é isso, mas é mais do que isso (SILVA JUNIOR, 1980, p. 100-101)

A escola pública tem a capacidade de tornar o que era imaginário no possível, como observamos a citação anterior, somos favorecidos pelo universo do discurso, de várias linguagens, sendo elas informais ou sistematizadas, de acordo com nossa cultura popular, acontecendo um laço que liga a escola a nossa realidade. Seja qual for a escola, ela contribuinte na elevação de seus alunos, para que eles possam ter uma construção de conhecimentos que tornem eles independentemente e contribuía na sua formação pessoal. Para que aconteça uma aprendizagem significativa, a escola necessita de uma educação qualificada.

Para Libaneo, Oliveira e Tosh (2012, p. 133) a educação é:

A educação deve ser entendida como fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social. Nesse sentido, a articulação da escola com o mundo do trabalho torna-se a possibilidade de realização da cidadania, pela incorporação de conhecimentos, de habilidades técnicas, de novas formas de solidariedade social, de vinculação entre trabalho pedagógico e lutas sociais pela democratização do Estado.

Ou seja, a educação é a realização da cidadania, em constante luta de superação contra as desigualdades sociais, sendo observada por seu padrão de qualidade assim como o produto. A escola tem como objetivos proporcionar conhecimentos e habilidades, dessa forma, está em constante lutas sociais em prol da democratização.

Para o ECA, Art 54, (2017, p. 37)

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.

Como já visto, é responsabilidade do estado manter o ensino obrigatório e gratuito desde o ensino fundamental até o ensino médio, com direito a material didático, alimentação saudável, assistência a saúde, ou seja, programas do Programa de Saúde na Escola (PSE), responsável por acompanhar os alunos em todos os momentos, oferecendo também os transportes entre outros.

Eventualmente o PPP da instituição na qual esta pesquisa será realizada, cita que:

Acesso, permanência e sucesso do aluno na escola, questionados sobre como ampliar o acesso, reduzir a reprovação e melhorar a taxa de permanência dos alunos na escola, a maioria considera a situação como *excelente e muito boa*, visto que essa é uma preocupação constante de todos, inclusive em face dos índices do IDEB, que têm se mantido abai-

xo da média nacional. Porém destacaram a necessidade de melhoria na qualidade dos estudos de formação continuada, do planejamento e da avaliação interna da escola, como também da política de acesso e permanência dos alunos empreendida tanto pela escola, quanto pela SEME. (PPP, 2017. p. 15)

Dessa forma, percebemos que a instituição é comprometida com a comunidade escolar, e sua situação é diagnosticada como boa e excelente. Infelizmente, os apontadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tem se concentrado abaixo da média nacional, esperada por todas instituições.

A situação é destacada como *excelente e boa*. No entanto, nas conversas e reuniões de planejamento e formação continuada percebe-se cada vez mais que as queixas sobre os problemas de relacionamento entre os alunos são crescentes, (insultos, desrespeito, ameaças, pouca atitude de solidariedade e fraternidade, etc.) o mesmo acontecendo na relação aluno-professor. Esse dado é preocupante e exige estudos sobre clima organizacional, valores, afetividade, relação escola-família e comunidade externa para que juntos se construam projetos permanentes que efetivamente possa minimizar e/ou solucionar essa problemática; (PPP, 2017, p. 16)

Percebe-se que, o desrespeito insultos e ameaças prevalecem na instituição, isso dificulta o trabalho do professor na sala assim como a aprendizagem dos próprios alunos. Por isso, é importante focar nos valores que podem ser ensinados tentando minimizar esses acontecimentos, desenvolvendo projetos que incluam a família, comunidade/escola, afetividade entre outros. O intuito é solucionar essa problemática na qual afeta diretamente a instituição de ensino.

- a) Quanto ao apoio a alunos com defasagem de aprendizagem e proposta de correção de fluxo a escola não dispõe em seu PPP, ações voltadas para resolver ou minimizar esse problema, visto que mais de 40% dos alunos matriculados na escola encontra-se em situação de defasagem idade-série e/ou com problemas de aprendizagem. O que se tem feito a nível de escola desde o ano de 2013 é a promoção de reclassificações conforme orienta a LDB 9394/96. A sugestão é que haja uma parceria entre a escola e SEME para que programas

paralelos de correção da defasagem idade-série e de apoio a alunos com dificuldades nas áreas de leitura, escrita e matemática sejam desenvolvidos na escola por profissionais competentes. (PPP, 2017, p. 17)

É nessa perspectiva que, podemos observar o quão é importante as ações que direcionem as escolas para promover reclassificação ou projetos que facilitem, ajudem aos alunos com dificuldade de aprendizagem, assim como atraso escolar. Percebe-se que programas de auxílio são de total importância, para caminhar juntamente com a escola e minimizar essas situações problemas tão frequentes nas escolas públicas, principalmente.

Outros dados também colaboram para esse fracasso, sendo ele;

Um dado preocupante é que alguns alunos mesmo que em número pouco expressivo já realizaram ou realizam atividades ilícitas ligadas ao tráfico de drogas na condição de *aviãozinho* ou alguma pequena infração o que ocasiona muitas faltas às aulas e mesmo desistências, transferências, evasão ou abandono da escola. (PPP, 2017, p. 24)

Em síntese, percebe-se que a escola tem uma grande influência da comunidade, tanto que chega a intervir nas atividades escolares, com ocasiões de infrações, desistências, transferência e até mesmo abandono. Isso, se dá porque é um bairro vulnerável e pouco assistido pelas políticas públicas, no qual agrava mais ainda tal situação.

O CONTEXTO SOCIAL COMO INTERFERÊNCIA NA APRENDIZAGEM

O contexto social tem uma grande influência na vida da sociedade, afetando principalmente na educação do indivíduo assim como seu comportamento.

De acordo com Souza e Mattjie (2014, p.1)

A violência e a pobreza são fatores que levam a crianças a entrar no grupo de vulnerabilidade, bem como, as dificuldades de aprendizagem devem ser vistas como uma condição de vulnerabilidade social, pois crian-

ças que demonstram sintomas de dificuldades de aprendizagem podem desenvolver uma baixa autoestima e sentimentos de incapacidade.

Percebe-se que a vulnerabilidade atinge principalmente as crianças e adolescentes, os mesmos tem um maior contato com as pessoas que o rodeiam, além disso, as amizades são uma ponte para contato com novas descobertas, sendo elas boas ou ruins. Chega um certo momento em que as crianças são atraídas pelas redes sociais, o que realmente tirar o foco dos estudos, perdendo muita das vezes sua autoestima, sentindo inferior a outra pessoa, sem capacidade para realizar tudo que a sociedade exige para o atual.

Podemos citar que a violência presente no hoje colabora para a pouca aprendizagem, pois o contexto no qual aquela criança está inserida vai repassar sua cultura daquela forma as pessoas que vivem naquele lugar e tem relação com as demais. A pobreza, infelizmente é uma das causas de dificuldade na aprendizagem, uma criança mal alimentada não tem forças suficientes para se esforçar e prestar atenção na aula, muitas delas frequentam a escola somente por causa da alimentação, que as vezes pode ser a única refeição que a mesma faça ao decorrer do dia. Seu intuito é comer e ficar forte, pois a falta de alimentação causa fraqueza, perda de atenção, interesse e até mesmo seu aprendizado é abalado. (CARVALHO E VECCHIA, 2014)

Os professores tem como função importante, chamar a atenção do aluno, trazendo-o para a sala de aula e mostrando a riqueza daquele espaço.

O cotidiano da sala de aula é compreendido como espaço de desenvolvimento do trabalho docente, onde acontecem as múltiplas relações sociais entre os sujeitos “aprendentes e ensinantes”, desenvolve-se, efetivamente, o processo do ensino sistematizado dos bens culturais produzidos pela humanidade, organizados a partir de conteúdos curriculares da instituição educativa. (CARVALHO E VECCHIA, 2017, p. 468)

A aprendizagem acontece de ambas partes, a partir dos momentos em que trocam experiências, palavras ou conhecimentos distintos, gerando um diálogo, debate em sala. Um relacionamento agradável entre professor e aluno ajuda na aprendizagem além de transmissão

de seus relevantes pensamentos e ações. Os mesmos são de grande importância para o aprimoramento de suas experiências, além de boas relações de companheirismo adquiridos na escola, que se internalizam e modificam as suas práticas no futuro. (VECCHIA; CARVALHO, 2017)

Para isso, o professor deve estar atento para qualquer mudança ou comportamento de seu aluno, sendo ele um dos mais importantes na formação do ser cidadão. Levando em consideração que vivemos no mundo de muitas transformações, afetando diretamente e indiretamente a sociedade, o professor é espelhado em seu comportamento pelos seus alunos, ele é o centro, ponto de partida para os discentes que ali estão. Muitos em busca de aprender, outros para apenas cumprir ordens dos pais e alguns porque querem apenas que o tempo passe. Havendo uma junção de saberes e culturas, cada uma posta no seu jeito.

Para desenvolver a atividade pedagógica na sala de aula, o professor necessita de um olhar crítico sobre a realidade social, a escola e seu cotidiano, bem como criar as condições pedagógicas para que o aluno se aproprie do conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Porém, uma questão recorrente quando se pensa nos empecilhos para o desenvolvimento da prática pedagógica é a falta de interesse e motivação do aluno com relação aos estudos. Entretanto, para além disto, neste texto procuramos abordar a questão das constantes interrupções no trabalho docente que acontecem durante o período de aula propriamente dito, por agentes externos e internos da escola: diretor, secretário, zelador, demais professores e alunos, e, ocasionalmente, comerciantes. Isso nos leva a entender que, se o aluno chega à escola já sem motivação para estudar, e encontra um ambiente que não favorece seu interesse e cognição, possivelmente sua rebeldia ou resistência aos estudos prevalecerão sobre sua vontade de aprender (VECCHIA; CARVALHO, 2017, p. 468).

Nessa direção entende-se que a preparação do professor é tão importante como a do aluno, sua tarefa é motivar e transmitir confiança para que o interesse do aluno, junto com novas possibilidades possam ir além do esperado. O ensino em sala é essencial, diante de sua aula, o professor pode gerar inquietamente fazendo com que a resistência seja quebrada, trazendo esse aluno para a realidade escolar, tirando ele do espaço que convive e mostrando novas oportunidades de melhorias de vida, que somente o estudo, pode oferecer. Uma formação é essencial, principalmente hoje que a escola prepara o aluno diretamente para o mercado de trabalho, mostrando como se destacar diante do

outros, além da sabedoria o aluno adquire métodos para uma vida. A prática educativa deve servir para melhorar o processo de desenvolvimento do aluno.

O esvaziamento de sentido da prática educativa e, a nosso ver, o outro lado da moeda que é a desmotivação do aluno provocam nos educandos o desencanto pelo ato de estudar, sobretudo se persiste no processo de ensino a descontextualização de seu ‘mundo da vida’, numa perspectiva habermasiana. Pelo contrário, uma educação que venha produzir um novo vigor, que desperte no educando o desejo e necessidade da aprendizagem significativa passa pelo assumir-se como educador, como quem educa porque é ao educador que compete ordenar as condições pedagógicas para aprendizagem do educando. (CARVALHO, 2010, p. 21)

Carvalho reafirma o nosso pensamento, nos apresentando o esvaziamento da prática educativa e isso afeta diretamente no desenvolvimento da sala de aula. O desencanto mantido

pelo educando, ou seja, pelo aluno, contrafaz seu desenvolvimento de aprendizagem, logo os educadores devem estar comprometidos com seu trabalho para manter comprometidos com a sala e tentar reverter essa situação, sua metodologia deve ser repensada, assim como a prática. Uma comunicação entre professor aluno é importante, os mesmos ao interagir podem falar sobre seu cotidiano, o que leva eles a escola, ou até mesmo o porquê do desinteresse escolar. Sabendo que cada educando tem uma história de vida muitas das vezes escondidas por fatos ocorridos em sua família que lhe causa transtornos, ou até mesmo, acontecimentos envolvendo os próprios. A comunicação passa a ser a essência, para uma tentativa de ajuda, entendimento do que está acontecendo e como amenizar essas interferências na vida do meu aluno. (CARVALHO, 2010)

Ainda nessa perspectiva, é importante ver a questão em desinteresse e falta de atenção do aluno ao decorrer das aulas, as mesmas podem ocorrer devido uma timidez desencadeada pelo fato de não saber ler e escrever corretamente, ou também por falta de apoio da família ao longo do ano, assim como nas tarefas propostas. Mesmo com essa desatenção, falta de estímulo e estar presente no lugar vulnerável, deve se analisar e tentar um relacionamento afetivo que seja relevante, assim como uma interação com sua comunidade.

Para Piaget, o “ser social” de mais alto nível, é justamente aquele que consegue se relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada. (Piaget apud TAILLE et al. 1992, p.14). Ou seja, fazer trocas intelectuais acontecendo dessa forma a socialização do pensamento, além de trocas culturais. Como princípio de socializar, temos as famílias que são responsáveis por essa busca incansável, sempre tentando manter o controle, assim como infelizmente algumas com diferentes estruturas se acomodam e fingem não ver o que acontece, ou estão acomodadas com as diversas situações ocorrentes sem preocupação ou agilidade, as vezes fora de seu domínio.

Como as demais instituições sociais, a família e a escola, passam por mudanças que redefinem sua estrutura, seu significado e o seu papel na sociedade. É o que tem acontecido nos dias de hoje, em função de diversos fatores. Com isso, os papéis da escola foram ampliados para dar conta das novas demandas da família e da sociedade. Esse é um fato que deve, necessariamente, ser levado em consideração quando se trabalha com a escola. Negá-lo é agir fora da realidade e não obter resultados satisfatórios.

É certo que cada segmento apresenta reclamações e expectativas em relação ao outro; os professores acham que os pais devem estabelecer limites e ensinar a seus filhos os princípios básicos de respeito aos semelhantes, boas maneiras, hábitos de alimentação e higiene pessoal, etc. Por sua vez, os pais se recusam a comparecer à escola para ouvir sermões e serem instados a criar situações que possibilitem a aprendizagem de seus filhos, alegando que a função de ensinar conteúdos, criar situações de aprendizagem é da escola, dos professores.

Percebe-se que a família é o apoio é sustento da criança, segundo Dessen; Polonia (2007), os contatos negativos, como conflitos, insatisfação, rompimentos, podem afetar futuramente a criança que está inserida naquela família.

Diante disso, percebemos que a família é a base e estrutura, se acaso acontecer conflitos poderá atingir a todos, muitas das vezes, principalmente aos filhos, que são alunos, e mediante a situação vivenciada atinge seu comportamento, desenvolvimento, interesse e aprendizagem. Seu desempenho escolar será afetado, o que retira o foco do aluno para outras situações externas, esquecendo o estudo.

Observamos que o contexto social é sim uma interferência na vida das pessoas, a violência, o tráfico, a pobreza são apenas alguns dos fatores que estão sendo citados. Segundo Cunha et al (s/n p.147), Alguns elementos estão ligados tanto as características dos indivíduos e da família como também a localização sociodemográficas, as quais caracterizam como vulneráveis.

A escola deve compreender que a família mudou e é com essa família que deve trabalhar. A escola precisa ser o espaço de formação/preparação das novas gerações. Os professores precisam aproximar-se de seus alunos tendo o apoio constante da família.

Partindo disso Cunha (1996 p. 32):

Valorizar a heterogeneidade em lugar da ambicionada homogeneidade perseguida pela escola tradicional, a universalização do ensino, evitando a discriminação e o abandono, o processo e não apenas o produto do conhecimento, o respeito à diferença, investindo na educação inclusiva, o papel do professor como mediador do processo, bem como a necessidade de constituir junto aos estudantes valores e conceitos para a

vida harmoniosa e plena em cidadania, são tarefas relativamente recentes e bastante complexas a serem assumidas por todos os envolvidos no trabalho escolar.

Contudo, na relação família/educadores, um sujeito sempre espera algo do outro. E para que isto de fato ocorra é preciso que sejamos capazes de construir de modo coletivo uma relação de diálogo mútuo, onde cada parte envolvida tenha o seu momento de fala, onde exista uma efetiva troca de saberes.

A construção dessa relação implica em uma capacidade de comunicação que exige a compreensão da mensagem que o outro quer transmitir, e para tanto, se faz necessário, a competência e o desejo de escutar o que está sendo expresso, bem como a flexibilidade para apreender ideias e valores que podem ser diferentes dos nossos. Por parte da escola, respeito pelos conhecimentos e valores que as famílias possuem, evitando qualquer tipo de preconceito e favorecendo a participação dos componentes da instituição familiar em diferentes oportunidades, estimulando o diálogo com os pais e possibilitando-lhes, também, obter um ganho enquanto sujeitos interessados em evoluir e se aperfeiçoar e como seres humanos e cidadãos comprometidos com a transformação da realidade.

É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa encontra-se em fase de finalização do projeto de pesquisa e a previsão para aplicação dos instrumentos é em Abril de 2020.¹ Algumas hipóteses é mostrar que este contexto de convívio atinge diretamente as crianças que ali estão inseridas, além de provocar um desinteresse escolar, evacuação ou até mesmo fracasso escolar.

REFERÊNCIAS

ADOLESCENTE, Estatuto Da Criança, Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_led.pdf Acesso em: 01 fev. 2020.

AFONSO, R. A. **Afetividade**: a importância afetiva no processo de ensino - aprendizagem: memorial de formação Campinas, 2006.

CARVALHO, A. de L., **A qualidade na educação**: uma exigência possível, Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 29, p. 19-28, jan./jun. 2010.

CARVALHO, A. de L., VECCHIA, S. A. D. Trabalho docente em sala de aula: interferências externas. Educação, Santa Maria, v. 42, n. 2, p. 467-480, maio/ago. 2017.

CUNHA, I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1994.

DESSEN, M. Auxiliadora, P., A. da C.. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf> Acesso em: 01 fev. 2020.

DIOGO, A. M. **Famílias e escolaridade**. Lisboa : Colibri, 1998.

EDUCAÇÃO de secretária. **Projeto político-pedagógico**. Prefeitura Municipal de Cajazeiras. 2017-2021.

LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA JUNIOR, C. A. **Supervisão escolar e política educacional no Brasil**. São Paulo: FEUSP, 1977. (Dissertação de mestrado).

QUAIS OS RECURSOS METODOLÓGICOS OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA ESTÃO UTILIZANDO PARA TRABALHAR ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO NO 3º ANO?

MONTEIRO, Rayssa Farias Moura

Universidade Federal de Campina Grande, Paulista, Paraíba, Brasil.

E-mail: rayssafarias436@gmail.com

ABREU, Amanda Alves de

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: amandasjp@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura, faz-se necessário que os professores utilizem de metodologias que proporcionem uma aprendizagem de qualidade, sendo necessário que o mesmo saiba e entenda como se dá o processo dos conceitos matemáticos de adição e subtração. Nesta perspectiva, o professor deve analisar se seus recursos didáticos estão surtindo o efeito desejado dentro da sala de aula. Onde o mesmo possa ir destacando o desenvolvimento da Matemática. Compreendendo como se deu o processo histórico do ensino e de adição e subtração e as dificuldades no ensino.

Portanto, este artigo tem como objetivo geral identificar quais são os recursos utilizados nas aulas de Matemática para ensinar adição e subtração. E como objetivos específicos: identificar as dificuldades no ensino de adição e subtração, observar a perspectiva do professor quanto à inserção de práticas lúdicas e verificar se os métodos utilizados pelo professor no ensino da adição e subtração geram um aprendizado significativo para seus educandos. Para a realização deste artigo, utilizaremos de uma entrevista semiestruturada, para discutimos como uma professora utiliza os recursos em salas do 3º ano.

Pois, a Matemática tem sido vista como uma disciplina difícil para muitos jovens, levando alguns a “detestar” a Matemática. Isso porque se trabalha muito com a memorização dos conteúdos. Fica assim, sem a preocupação de usar recursos metodológicos, que é significativo na construção do conhecimento. É importante que o professor tenha

essa preocupação e esse cuidado ao ensinar adição e subtração, pois não é legal apenas decorar fórmulas, o professor deve mediar os conteúdos fazendo uma ligação com a realidade do aluno.

A partir das análises feitas, percebeu-se que a professora entrevistada usa os recursos didáticos como forma de proporcionar mais oportunidades na aprendizagem com os materiais manipuláveis, fazendo com que os alunos busquem novos conhecimentos e novas respostas, além de propiciar o desenvolvimento de outras habilidades nos alunos como a socialização, o raciocínio lógico, representação, comunicação e argumentação, para que o educando assuma uma postura ativa em diferentes contextos, se posicionando ou buscando investigar soluções para possíveis problemas futuros.

Diante disso, este estudo se baseia em uma análise que busca identificar quais são os recursos metodológicos utilizados em sala de aula, percebendo a necessidade de utilizá-los de maneira mais significativa, para que os alunos possam ser incentivados a buscar por novas respostas, produzir novos conhecimentos, favorecer o ensino e aprendizagem, criando assim um ambiente alegre e mais propício para a aprendizagem.

O DESENVOLVIMENTO DA MATEMÁTICA

A Matemática é a ciência do raciocínio lógico e abstrato que surgiu através da necessidade do desenvolvimento humano em situações diversas do cotidiano, para compreender quantidades, formas e contagem de animais, que mais tarde seriam conhecidas como artes rupestres. A Matemática se desenvolveu a partir de contagens, cálculos e formas geométricas. Desde o desenvolvimento do sistema decimal, no Egito, até a Matemática dos sistemas numéricos, com influências de Platão, Euclides, Arquimedes e Pitágoras. Por volta de 300 aC, surgiram matemáticos gregos que tinham um raciocínio mais abstrato e uma boa argumentação lógica, diante disso se percebeu a necessidade de um maior rigor na Matemática, que seria estabelecido por volta do século XIX.

Nas décadas de 60/70, surge o Movimento da Matemática Moderna como movimento educacional que apresentava uma ótica política de modernização econômica, foi reconhecido juntamente com a área de ciências, pois juntas construía um pensamento científico e tecnológico. Com suporte teórico dos conjuntos, mantendo o foco nos procedimentos e isolando a Geometria. Nos anos 70, se inicia o Movimento de Educação Matemática, com a participação de vários professores organizados em grupos de estudo e pesquisa.

A Matemática só adentrou no âmbito escolar no fim do século XVIII, com a Revolução Industrial, os currículos e livros didáticos são produzidos através da formalização e do raciocínio dedutivo do Grego Euclides extremamente necessário para a compreensão da Matemática.

O ENSINO DA ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO

A adição e a subtração fazem parte do currículo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, são conceitos importantes para o estudo das primeiras ideias matemáticas desde a Educação Infantil. Uma boa parte dos alunos das séries iniciais passa de um ano para o outro, sem dominar os conceitos básicos dessas operações. Segundo os PCN's:

Para compreender as operações básicas da matemática é necessário entender alguns conceitos, da adição, subtração, multiplicação e divisão. Na adição é necessária a compreensão de aspectos como juntar e acrescentar, na subtração os de completar, comparar e tirar, na multiplicação os de adição de parcelas iguais e ideia combinatória, e enfim, na divisão os de divisão de parcelas iguais e medida. (BRASIL, 1997, P.07)

Além disso, os parâmetros Curriculares Nacionais (1998) abordam as situações que envolvem adição e subtração a serem exploradas no Ensino Fundamental I, destacam quatro grupos: a ideia de combinar dois números para obter um terceiro, a ideia de transformar, de comparar e as situações que pressupõem a compreensão de mais de uma transformação (positiva ou negativa). De acordo com Silva (2014, p. 08).

O algoritmo, ou como é comumente conhecido: a conta armada é uma técnica que dá margem ao uso de diversas regras em uma ordem determinada, sempre da mesma maneira, estando de forma independente dos dados. Esse procedimento dará a garantia de se chegar ao resultado, tendo como base um número finito de passos.

A criança que começa a sua aprendizagem através do algoritmo, sem antes usar diferentes estratégias, pode fazer uso da regra, mas não entende o que está por trás do resultado, podendo também ter dificuldade na resolução de um problema, ou seja, a criança pode resolver continhas de adição e subtração através da conta armada ou do

cálculo, mas se ela não vê utilidade ou não tem interesse, não faz sentido para ela.

O algoritmo só deve ser inserido na etapa posterior, quando os alunos souberem com propriedade resolver problemas de adição e subtração recorrendo a diversos procedimentos. O professor deve utilizar de ambientes problematizadores e de materiais concretos auxiliados a um bom planejamento. A utilização de materiais como: jogos, calculadoras e ábaco, torna o aprendizado de matemática mais prazeroso, dinâmico e criativo estimulando o aluno a aprender, mostrando a importância dos algoritmos e como eles estão presentes no cotidiano.

A Matemática ainda é considerada uma disciplina que causa dificuldade do aprendizado em crianças. Ainda existe a concepção negativa da Matemática como matéria difícil, só quem aprende são os alunos “inteligentes”. É vista como uma matéria acabada, exata e pronta, que deve ser apenas transmitida para o aluno captá-la e reproduzi-la. O que ocorre muitas vezes é que o atual ensino de Matemática apresenta os conteúdos de forma descontextualizada, inflexível e imutável. O aluno é tratado a grande maioria das vezes como um expectador e não como um ser pensante e participante, sendo que a única preocupação dos professores é cumprir horários e o programa da escola. Os conteúdos e a metodologia não se batem com os objetivos do ensino que visa à inserção social das crianças para que elas possam desenvolver seu potencial e interagir com o meio.

O professor é uma figura importante no aprendizado do educando, tem o papel de mediar o conhecimento provocando a aquisição da aprendizagem pelo aluno, para isso ele deve buscar incessantemente novas estratégias de ensino para dinamizar suas aulas e buscar mais conhecimento. O professor deve estar consciente de que as crianças não amadurecem da mesma forma, pois possuem ritmos diferentes, de percurso, de quantidade, de qualidade e o aprendizado depende desses diversos fatores tanto internos como externos, mas ele também pode gerar dificuldades. Se possuírem uma má formação no que diz respeito aos conceitos matemáticos ou a formação didática pedagógica podem causar prejuízo, na medida, que podem apresentar os conteúdos de maneira confusa.

É importante que o professor provoque ideias na cabeça do aluno, apresentando situações-problemas interessantes, que levem o aluno a pensar. Nunca se deve dar a resposta apenas conversar e fazer perguntas que o levem a refletir até que o aluno consiga responder. É necessário que o professor dê espaço para o aluno, ouvindo sem criticar ou ridicularizar para que a construção ocorra de forma adequada.

1.1 A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DO JOGO DIDÁTICO

O uso do jogo didático hoje faz toda diferença dentro da sala de aula sendo de extrema importância para a aplicação do conteúdo. Muitas escolas trabalham o ensino de Matemática de forma mecanizada, trabalhando mais com a memorização, muitas crianças são ensinadas apenas a dar respostas, mas não consegue compreender a importância da matemática em suas vidas, acabam achando uma matéria muito difícil e às vezes muito chata. Isso não acontece apenas com as crianças, existem mitos adultos que tem dificuldades nas resoluções de problemas básicos, por conta que apenas memorizavam. Muitos professores não percebem o mal que estão causando a seus alunos ensinando fórmulas que eles muitas das vezes não saberão usar nas suas vidas.

A criança tem que ter motivação, algo que a estimule a querer aprender mais. O professor não deve ficar somente naquela aula expositiva com tarefas em quadros, mas deve proporcionar a ludicidade, trazer novos recursos didáticos, trabalhar com jogos matemáticos, pois com o jogo ela tanto vai desenvolver sua atenção como o seu raciocínio. O professor não pode cobrar nem esperar que nesse processo de ensino- aprendizagem haja um aprendizado, pois se os alunos não se sentirem interessados e estimulados jamais vão buscar novos conhecimentos, para isso é preciso que o aluno se sinta atraído com o que lhes é apresentado. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, “É importante destacar que a Matemática deverá ser vista pelo aluno como um conhecimento que pode favorecer o desenvolvimento do raciocínio, de sua sensibilidade expressiva e sua sensibilidade estética e de sua imaginação” (BRASIL, 1997, p. 32).

Ao longo dos anos podemos notar que a forma de ensinar vem sofrendo algumas mudanças, principalmente na troca de informação. Isso contribui consideravelmente para um aprendizado mais significativo e assim o aluno vai gostando mais da matemática, visto que para alguns isso é um “bicho de sete cabeças”. Quando se fala em matemática muitos alunos já têm certo receio, pois, é uma disciplina como qualquer outra, mas que exige bastante atenção dos alunos. Trabalhar essa matéria é instigante para um professor que quer inovar e que busca sempre pelo melhor para seus alunos. Nesse sentido o professor não pode ser aquele que se limita nos seus recursos, mas deve ser aquele professor que produza questionamentos, que coloque o aluno para pensar, que utilize novas metodologias para uma aula mais atrativa.

O professor como principal agente transformado, deve estar atento à realidade do

seu aluno, pronto a identificar e ajudar nas suas dificuldades, ensinando a matemática a partir da realidade dos mesmos. Os recursos pedagógicos quando usados de maneira certa, pode apresentar grandes resultados. Uma sala de aula onde o professor está sempre trazendo algo novo, uma ferramenta nova como recurso a desenvolver o conteúdo, tudo isso irá favorecer a construção de um novo conhecimento, irá proporcionar a imaginação. Ajudando as crianças na hora de trabalhar com adição e subtração.

Os PCNs vêm dizer que:

Por meio dos jogos as crianças não apenas vivenciam situações que se repetem, mas aprendem a lidar com símbolos e a pensar por analogia (jogos simbólicos): os significados das coisas passam a ser imaginados por elas. Ao criarem essas analogias, tornam-se produtoras de linguagens, criadoras de convenções, capacitando-se para se submeterem a regras e dar explicações (BRASIL, 2001, p. 35).

Diante disso, os jogos vêm como uma ferramenta estratégia motivacional. O desenvolvimento da criança em atividades simples de adição e subtração pode dar-se por meio do jogo, aonde irá desenvolver suas habilidades cognitivas junto com as ações do meio que está inserida. Para que isso aconteça é importante e necessário haver um feedback entre professor e aluno. Não adianta o professor usar do melhor recurso metodológico ou lúdico se o mesmo não instigar o aluno a construir problemas para solucionar.

O JOGO NO ENSINO DE MATEMÁTICA

O trabalho com jogos nas aulas de matemática, quando se é bem planejado desenvolve no aluno a capacidade da observação, hipóteses, entre outras. O aluno entende que ele precisa refletir e busca suposições relacionadas ao chamado raciocínio lógicas. As habilidades ajudam no desenvolvimento porque, ao jogar, os alunos têm a oportunidade de resolver e solucionar problemas, investigar e descobrir a melhor jogada; refletindo e analisando as regras assim, estabelecendo relações entre os elementos do jogo e os conceitos matemáticos. Podemos dizer que os jogos possibilitam uma situação de prazer e aprendizagem significativa nas aulas de matemática.

Kishimoto (2006, p. 80), afirma:

O jogo na educação matemática passa a ter o caráter de material de ensino quando considerado promotor de aprendizagem. A criança coloca diante de situações lúdicas, apreende a estrutura lógica da brincadeira, e deste modo, apreende também a estrutura matemática presente [...].

Além disso, o trabalho com jogos e brincadeiras é um dos recursos que favorece o desenvolvimento da linguagem, diferentes processos de raciocínio e de interação entre os alunos, uma vez que durante um jogo cada jogador tem a possibilidade de acompanhar o trabalho de todos os outros, defendendo seu ponto de vista, aprendendo a ser crítico e confiante em si mesmo.

A propensão histórico-crítica admitir a Matemática como um conhecimento ativo, solícito, construído tradicionalmente para refletir às imposições investigativas e sociais. Com isso, o conhecimento da Matemática não baseia-se apenas em apresentar aptidão, como medir e solucionar dúvidas ou definir conceitos pela memorização ou listas de exercícios, mas criar estratégias que oportunizam ao aluno atribuir sentido e conceber significado às ideias matemáticas de modo a tornar-se capaz de estabelecer relações, justificar, analisar, discutir e criar.

METODOLOGIA

A base metodológica utiliza-se de um método de pesquisa qualitativo, com finalidade de identificar quais são os recursos usados nas aulas de Matemática para ensinar adição e subtração. E como objetivos específicos, identificar as dificuldades no ensino de adição e subtração, observar a perspectiva do professor quanto á inserção de práticas lúdicas e verificar se os métodos utilizados pelo professor no ensino da adição e subtração geram um aprendizado significativo para seus educandos. Através de pesquisas bibliográficas, compostas por autores da área, como por exemplo, Bezerra (2006) e Kishimoto (2006).

Diante disso, realizamos uma entrevista semiestruturada com cinco perguntas, para analisar as falas de uma professora. A entrevista foi realizada com uma professora de uma escola pública, que atende alunos do 1º ao 5º ano, com idade entre 9 a 14 anos. Escolhemos esta professora que ensina no 3º ano da escola, pois já conhecemos seus métodos dentro da sala de aula, porque realizamos o projeto PIBID na sala dela. Para

este artigo, além de refletir sobre as respostas, procuramos apresentar dados de autores renomados para uma maior compreensão.

ANÁLISE DOS DADOS

Os dados que apresentaremos a seguir são referentes a uma entrevista semiestruturada com cinco (5) perguntas, com objetivo de identificar os recursos utilizados nas aulas de Matemática para ensinar adição e subtração. Respondidas por uma professora de escola da rede pública, quando perguntado: Quais são os recursos mais utilizados nas aulas de matemática para ensinar adição e subtração nos anos iniciais? Antes de sua fala a Professora

A fez uma ressalva, ela diz que: *“Inicialmente gostaria de colocar que a Formação Continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação sempre traz propostas lúdicas para trabalharmos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, tanto pelos ministrantes, quando pelos demais professores, que sempre têm algo novo para compartilhar, proporcionando às docentes atividades dinâmicas e pontuais. É importante ressaltar que também cobram essas atividades em forma de relatório, em que expomos ao menos uma atividade de cada disciplina que foi mais interessante”*.

E logo em seguida a Professora A responde: *“Materiais concretos simples são mais usados, os principais são palitos, tampas de garrafas, blocos etc. No momento que a criança consegue palpar o material, ela se aproxima da situação-problema e tem maior facilidade de entender, consequentemente resolve o que lhe foi proposto com mais fluidez [...]”*. Aqui podemos perceber que a professoras utiliza dos recursos didáticos como uma maneira de torna a aprendizagem da adição e subtração mais significativa, pois a criança desenvolver-se mais seu raciocínio quando aprende de forma divertida e brincando. Borin (1998) afirma que “a introdução de jogos nas aulas de Matemática possibilita diminuir bloqueios apresentados por muitos alunos que temem a Matemática e sentem-se incapacitados para aprendê- lá”. Isso nos mostra que a utilização desses recursos concretos faz toda a diferença na hora de apresentar uma situação- problema. Pois através do material concreto a criança vai criando situações para chegar a um resultado, e muitas das vezes não chegando apenas a um resultado, mas vários; como também acaba por descobrir não apenas uma única fórmula, mas outras possibilidades para se obter a resposta.

Por isso, é importante que os professores usem mais esses materiais nas aulas de Matemática de forma lúdica, visto que quando usado de maneira correta isso proporciona uma maior interação entre os alunos. Isso não enriquece só na aprendizagem, mas na troca de informações, no compartilhamento, nas trocas de experiências e conhecimento entre os colegas.

A segunda pergunta realizada foi: Em sua opinião, a utilização de jogos e brincadeiras para trabalhar adição e subtração ajuda no raciocínio e no aprendizado do aluno ou não? Por quê? A resposta obtida pela Professora A foi: *“O uso de jogos e brincadeiras é extremamente necessário, facilita não só o aprendizado de conteúdo específico, mas a socialização que é fundamental para o desenvolvimento da criança”*. Notamos que a resposta dela é satisfatória quanto a pergunta feita, pois os jogos não só ajudam nos aspectos cognitivos, mas também na socialização e interação da criança.

E diante da fala da professora podemos dizer que a brincadeira e o jogo junto com outros materiais concretos ajudam muito na aprendizagem da criança. Gandro (2000) ressalta que “o jogo propicia o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas na medida em que possibilita a investigação, ou seja, a exploração do conceito através da estrutura matemática subjacente ao jogo e que pode ser vivenciada, pelo aluno, [...]”. Assim, podemos ver que o jogo é algo que estimula a criança a interligar e relacionar a adição e subtração com sua realidade cotidiana.

A terceira pergunta foi: E quanto ao planejamento das aulas, qual a frequência em que planeja atividades mais lúdicas e concretas especificamente no ensino da matemática? A professora A ressaltou: *“Para atividades que sejam necessários a produção de material mais elaborado, apenas uma vez no mês. Para atividades que já tenho o material pronto, utilizo pelo menos quinzenalmente, depende muito dos objetivos que quero alcançar e do modo que os alunos estão respondendo às habilidades que almejo que eles alcancem”* Podemos perceber que ela utiliza de métodos lúdicos e concretos, mas que é algo deveria ser trabalhado com mais frequência em sala de aula por facilitar a aprendizagem dos alunos, porém deve-se levar em consideração o tempo que os professores têm para produzir, o acesso a materiais e o cronograma da escola.

A professora A discorre sobre os seus objetivos, algo interessante e que poucos professores têm consciência, não aplicar métodos concretos apenas por aplicar e sim com objetivos específicos, acompanhando o ritmo dos alunos e respeitando o tempo de cada um. Como nos fala Oliveira (2007, p.21) [...] o ato de planejar exige aspectos básicos a serem considerados. Um primeiro aspecto é o conhecimento da realidade daquilo que se deseja planejar, quais as principais necessidades que precisam ser trabalhadas; para

que o planejador as evidencie faz-se necessário fazer primeiro um trabalho de sondagem da realidade daquilo que ele pretende planejar, para assim, traçar finalidades, metas ou objetivos daquilo que está mais urgente de se trabalhar.

A quarta pergunta foi: Em sua aula, você procura criar um ambiente problematizador que leve em consideração à realidade dos educandos, para facilitar a compreensão do assunto, a sua importância e o seu uso no cotidiano? Como? A professora A diz: *“Sempre gosto de usar como referência os trabalhos que os pais deles realizam tipo, um vende água, outro vende bijuterias, outra faz faxina, outra é cozinheira, então, faço diariamente problemas citando um ou mais para poder tê-los mais atentos e incentivados a resolver as situações-problema”*. Pode-se perceber que a professora busca diversificar as aulas a fim de torná-las mais atrativas e significativas, levando em consideração o contexto em que vivem, trazendo exemplos do dia a dia mostrando como a Matemática está presente no cotidiano de cada um e como ela é importante. Como nos traz Silveira, (2012); Giardinetto, (1999) [...] quando situações cotidianas são trazidas pelo professor, o aluno internaliza os conceitos de maneira significativa, possibilitando que as formalidades da matemática escolar sejam construídas de maneira prático-utilitária levando tais conceitos, mesmo que limitados, ao uso cotidiano.

A Quinta pergunta se deu entorno das dificuldades enfrentadas pelas professoras no ensino da Matemática: Quais as principais dificuldades enfrentadas em sala de aula para ensinar/mediar Matemática? A professora A responde *“Particularmente no momento de atividades em grupo ou coletivas. A quantidade de alunos pode ser uma agravante, tendo em vista que eles sempre têm dúvidas distintas e nesses momentos é comum um grupo se dispersar enquanto o outro é orientado”*. Diante do relato mencionado percebe-se que o número de alunos pode dificultar a mediação, pois quase sempre os alunos têm dúvidas diferentes e o professor tem que dar conta de todos, discorre também sobre as dificuldades de se trabalhar em grupo, pois enquanto ela orienta um grupo os demais se dispersam.

Como discorre Barbosa, (2015) e Oliveira (2015), A quantidade de alunos em sala de aula parece não favorecer um trabalho de maior proximidade com os alunos, especialmente se considerar-se que há um professor em sala de aula e que, no caso da segunda etapa do ensino fundamental, as disciplinas são dispostas em horas-aula. Some-se a isso que o professor pode se deparar também com dificuldades de aprendizagem nos demais alunos, o que torna ainda mais complexa sua atuação.

CONSIDERAÇÕES

Portanto, percebemos que o uso dos recursos didáticos matemáticos dentro da sala de aula faz toda a diferença nas práxis do ensino de adição e subtração. Sendo uma ferramenta indispensável para o professor, pois a utilização da mesma ajuda na compreensão da Matemática, o que possibilita o aluno buscar por novas respostas e novas maneiras de solucionar problemas propostos. Vale lembrar que esses recursos devem ser levados a sério pelo professor, elaborando um bom planejamento e não levando apenas como distração. A utilização do jogo enriquece bastante o ensino e aprendizagem do aluno, além de proporcionar as aulas mais atrativas. Por meio desses recursos, fica compreensível que é um excelente equipamento no auxílio do raciocínio lógico da criança. Vale destacar que toda programação é de fundamental importância, pois é preciso ter em mente que objetivos devem ser alcançados.

O ensino da Matemática ocorre muitas das vezes de forma descontextualizada, fora da realidade do educando e inflexível onde o professor vê o aluno como um expectador, não como um ser pensante e participante do processo de aprendizagem. Os conteúdos e metodologias não se batem com os objetivos do ensino que visam à inserção social das crianças para que elas possam desenvolver o potencial e interação com o meio.

O professor tem papel de mediar o conhecimento promovendo a aquisição da aprendizagem do aluno, para isso deve buscar novos caminhos para dinamizar suas aulas e buscar cada vez mais conhecimento. O professor deve levar em conta que cada criança tem seu próprio tempo de amadurecimento e que aprendem em ritmos diferentes, pois o aprendizado ocorre através de diversos fatores internos e externos. O processo de ensino e aprendizagem da Matemática deve ser trabalhado de forma eficaz com muito planejamento para que futuramente os alunos não apresentem dificuldades na construção do pensamento lógico-abstrato.

Todo professor necessita reconhecer a dificuldade do seu aluno e propor alternativas para melhorar seu desenvolvimento. Obtivemos êxito na nossa pesquisa, pois, como podemos perceber as professoras tem a concepção de que quando usados os recursos eles ajudam no processo de ensino e aprendizagem dos conceitos de adição e subtração.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. É brincando que se aprende. **Páginas Abertas**. v. 27, n. 10, p. 20-21, 2001.

BARBOSA, Kaira da Rosa; OLIVEIRA, Silmara de Gomes Papi. **Os professores e os desafios da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum**. XIII CONGRESSO Nacional de Educação, Anais [...]. Curitiba: Paraná, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1997.

BEZERRA, Maria da Conceição Alves. **O uso de materiais concretos para o ensino/aprendizagem das Operações aritméticas**, 2006. Disponível em: <http://www.sbemrn.com.br/site/II%20erem/comunica/doc/comunica18.pdf>. Acesso em: 15 de mar 2014.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. 3.ed. São Paulo: IME/USP, 1998.

DANTAS, Tiago. “**Matemática: reformas curriculares (PCN’s)**”; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/matematica/matematica-reformas-curriculares-pcns.htm>. Acesso em 21 de setembro de 2019.

FNDE, **Matemática**, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/area-para-gestores/dados-estatisticos/item/4081-matem%C3%A1tica>. Acesso em: 21 set. 2019

GANDRO, RC. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. 2000. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. Campinas: Unicamp, 2000.

GIARDINETTO, J.R.B., **Matemática Escolar e Matemática da Vida Cotidiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Z.R. de. **O Trabalho do Professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos**. 7. ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes.

SILVEIRA, D. S. **Professores dos Anos Iniciais: experiências com material concreto para o ensino de Matemática**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande: FURG, 2012.

SEÇÃO V

PROCESSOS PSICOEDUCATIVOS

INTERDISCIPLINARIDADE E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA DE PROJETO A SER REALIZADO COM CRIANÇAS DE 08 ANOS QUE APRESENTAM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS PÚBLICAS

FERNANDES, Maria Cilene Bernardino de Sena

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, São José da Lagoa Tapada, Paraíba, Brasil. E-mail: cilenesenaemile@gmail.com.

SILVA, Luzenira Carneiro da

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Sousa, PB, Brasil.

E-mail: luzeniracarneiro@hotmail.com

TEODORO, Sterphanie da Silva

Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Paraná, RN, Brasil.

E-mail: sterphanieteodoro@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade é uma articulação de diversas disciplinas que o seu foco é um problema, temática na qual não termina em apenas uma resposta de uma única área. Esse projeto foi elaborado por meio de uma visão interdisciplinar, que tem como tema as “dificuldades de aprendizagem de crianças na faixa etária de oito (08) anos de idade das escolas públicas, assunto recorrente nas escolas públicas brasileiras. As áreas do Serviço Social, Direito, Pedagogia e Psicologia tem muito a contribuir para a sociedade e assim, podendo chegar a uma solução para a problemática do projeto, que consiste em uma proposta de ensino para as crianças de oito anos de idade que tenham dificuldades de aprendizagem.

A dificuldade de aprendizagem é um tema amplo e complexo, em que diversos fatores podem influenciar o processo, podendo ser de ordem biológica, social, psicológica. A faixa etária escolhida para ser trabalhada foi a de oito anos idade, fase em que os alunos estão em transição do Ciclo 1 para o Ciclo 2 do Ensino Fundamental e as crianças devem sair do primeiro Ciclo já alfabetizadas, porém o que vem sendo observado é que esse processo não está se consolidando e os resultados não são satisfatórios, as crianças saem deste Ciclo de alfabetização, sem saber ler e escrever, então se viu a necessidade de ser investigado e ser trabalhado para que esse problema não aconteça.

O conhecimento interdisciplinar torna-se um perfeito aliado para que seja contornado e assim melhorar o desempenho dos alunos diante da aprendizagem. A interdisciplinaridade propõe uma orientação para o estabelecimento, síntese dos conhecimentos, não somente a integração de conhecimentos produzidos nos diversos campos do estudo, de modo a ver a realidade de modo global, mas acima de tudo, associando a dialética entre dimensões polares. (LÜCK, 2013)

Desse modo, o projeto interdisciplinar terá como tema: Dificuldade de aprendizagem de crianças na faixa etária de 08 anos em escolas públicas.

O objetivo geral da pesquisa foi: Realizar um projeto de ensino em que a Psicologia, Serviço Social, Direito e Pedagogia possam influenciar na relação ensino e aprendizado de crianças na faixa etária de 08 anos que se encontram matriculadas em escolas públicas. E os objetivos específicos: Desenvolver metodologia ativa, através de oficinas, para a construção de materiais lúdicos que venham contribuir significativamente com a consolidação da alfabetização e letramento das crianças de 08 anos; Acompanhamento individual dos alunos para compreender e mediar os problemas psicológicos, e de que forma eles poderão influenciar na relação ensino e aprendizado; Discutir o direito a educação garantido pela Constituição Federal de 1988, e a importância da contribuição familiar para o processo de ensino-aprendizagem para crianças matriculadas em escolas públicas. E realizar acompanhamento familiar das crianças com o fito de atender as necessidades sociais que interferem diretamente na condição de aprendizado.

JUSTIFICATIVA

A realização do projeto se dá através da necessidade de discutir propostas de ensino que atendam a um projeto interdisciplinar propondo uma síntese das áreas de conhecimento (Psicologia, Serviço Social, Direito e Pedagogia). Uma vez que seguindo o

que preconiza Minayo (2010, p. 436): “[...] interdisciplinaridade constitui uma articulação de várias disciplinas em que o foco é o objeto, o problema ou o tema complexo, para o qual não basta a resposta de uma área só.

A proposta se justifica diante à necessidade de realizar um projeto da disciplina Ensino Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais como requisito avaliativo, e foi pensado a partir da vivência profissional de cada integrante do grupo. Desse modo, trabalhar com crianças de 08 anos se justifica porque esta fase é a etapa de consolidação do processo de alfabetização e letramento e portando, é de suma relevância que o aluno se aproprie com eficiência e qualidade deste processo, do qual lhe dará oportunidade de compreender e interagir melhor com mundo objetivo ao seu redor, já que a leitura é segundo Rangel e Rojo (2010, p. 85): um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentido.

A área da educação humana foi escolhida por considerar que o espaço escolar é um espaço de construção de sujeitos sociais, sendo importante considerar as relações de sociabilidade que permeiam os indivíduos, tendo em vista que “[...] o processo de individuação ocorre paralelamente ao de socialização, devemos, em última instância, aceitar a existência de certa irredutibilidade da subjetividade à intersubjetividade”. (CASAGRANDE, 2009, p. 94)

Desse modo, os integrantes acreditam que de acordo com Fazenda (2015) na interdisciplinaridade escolar as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração.

Acredita-se que mudar a proposta didática, e considerar as questões biopsicossociais que influenciam na relação ensino-aprendizagem, os profissionais estariam buscando ultrapassar as barreiras disciplinares que estancam na dificuldade da tomada de consciência da necessidade de inovar na produção e construção do conhecimento.

Se faz importante evidenciar que o projeto a ser desenvolvido com crianças poderá trazer impactos importantes nas fases posteriores à alfabetização, portanto a prática pedagógica do professor deverá dar ênfase a uma aprendizagem contextualizada com o contexto social do aluno, um ensino voltado para a realidade do mesmo, o professor como mediador da construção do ensino aprendizagem precisa se apropriar de novos métodos de ensino, trabalhando numa perspectiva interdisciplinar, se desligando dos modelos tradicionais de alfabetização que não atende mais com precisão as realidades

atuais da sociedades. Assim não se enquadra na atualidade uma alfabetização de codificação e decodificação de signos escritos somente, é preciso uma alfabetização contextualizado com o mundo real da criança, portanto ensinar a ler e escrever somente, não prepara o aluno para compreender as realidades sociais, é preciso que alfabetização e letramento façam parte do mesmo processo de construção do conhecimento da criança.

Desse modo, é imprescindível o questionamento dos métodos tradicionais de ensino com esse grupo de crianças, pois:

Ao questionar os conhecimentos adquiridos e os métodos aplicados, não só o interdisciplinar promove a união do ensino e da pesquisa, mas transforma as escolas, de um lugar de simples transmissão ou reprodução de um saber pré-fabricado num lugar onde se produz coletiva e criticamente um saber novo.(JAPIASSU, 2006, p. 03)

Faz-se necessário então evidenciar que “na interdisciplinaridade escolar as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração. (FAZENDA, 2015, p.12).

Diante ao que foi exposto, o projeto se justifica pela necessidade de atuar nos desafios da aprendizagem, visando desenvolver posturas interventivas que de fato respeite os espaços de sociabilidade dos alunos, e sua integração com o meio social.

METODOLOGIA

Partindo do pressuposto da importância de um trabalho de cunho interdisciplinar, para uma melhor contribuição frente aos desafios encontrados, quando deparamos com a realidade de crianças de 08 anos de idade que não consegue consolidar o processo de alfabetização e letramento, é que pensamos na realização deste trabalho. A princípio a pesquisa é de cunho exploratório, já que a pesquisa se encontra em fase preliminar de investigação e organização e coleta de dados. Porque segundo Prodanov (2013, p. 51):

[...] a pesquisa exploratória na fase preliminar tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, pos-

sibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação de hipóteses ou descobrir um novo enfoque para o assunto.

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, por ser um tipo de pesquisa que busca compreender as razões subjetiva do objeto estudado, busca contato direto com o sujeito envolvido na pesquisa, esse é um tipo de pesquisa no qual,

[...]. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Neste caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. (PRODANOV, 2013, p. 70).

Para isso, foram realizados os seguintes passos: primeiro foi realizado um encontro com vários especialistas de áreas distintas com o objetivo de desenvolver um trabalho interdisciplinar, dentro como foco de estudo os alunos da faixa etária de oito anos de idade, que demonstram dificuldades no processo ensino aprendizagem de consolidação e aquisição do signo linguístico alfabético e de letramento, para isso usando do ato da fala e democraticamente de comum acordo, fizemos a escolha do tema, dos objetivos de e traçamos quais caminhos iríamos percorrer para o desenvolvimento e aplicabilidade do projeto, no segundo passo partimos para o estudo de teorias que melhor nos oferecesse a compreensão da proposta interdisciplinar e possíveis fatores que causem a dificuldade de aprendizagem, adentrando nos estudos bibliográficos de áreas distintas com o objetivo de melhor compreender o fenômeno em estudo, mais adiante seguimos para o campo de investigação de objeto de estudo, nos encontrado com profissionais da escola, família e comunidades, e finalmente desenvolver métodos pedagógicos para auxiliar os docentes para o desenvolvimento de prática interdisciplinar.

A inserção do Serviço Social no Ensino Fundamental, atuando com crianças que possuem dificuldade de aprendizagem, vem valorizar a construção crítica pois, poderá intervir junto à comunidade escolar, que compreende a escola e a família do aluno, com o fito de tomar conhecimento de informações sobre os problemas sociais que acarretam o rendimento escolar no processo evolutivo de aprendizagem.

O Assistente Social já vem em sua formação com embasamento e com consonância no que diz respeito a ser um profissional que elabora, executa e intervém nos problemas sociais especialmente com as crianças, portanto, ele é um mediador, na escola não será diferente, pois trabalhará com uma equipe interdisciplinar, aplicando os novos saberes a outros em parceria com a instituição escola, família e a comunidade. Desse modo, atuará conhecendo a realidade das famílias, através de visitas domiciliares, visando compreender as questões sociais, que implicam no rendimento escolar. (FILHO, 2011)

Assim, a proposta metodológica do Serviço Social, atuando no projeto interdisciplinar, contribuirá significativamente para a permanência de crianças assistidas pelo projeto proposto.

Considerando os inúmeros fatores que contribuem no desenvolvimento escolar das crianças, especialmente a importância da presença familiar neste processo, visto que, observa-se que esta tem delegado na maioria dos casos, à escola variados encargos, muito mais do que da função do papel da escola na vida do cidadão.

Inicialmente, realizar-se-á uma revisão bibliográfica e legislativa no que diz respeito ao direito fundamental a educação, seu acesso, e o processo de ensino-aprendizagem, destacando principalmente a importância da participação da família no processo educacional da criança.

Nesta perspectiva, com o fim de colaborar para o processo de conscientização e harmonização dessa relação, aluno, família, professor e escola, será aplicado um questionário diversificado para os pais, e professores, no sentido de buscando estudar o nível de conhecimento dos colaboradores sobre seus direitos e deveres no processo educacional, com o olhar especial para o cotidiano do ambiente escolar, visando a interação necessária entre a família e a escola.

Dessa forma, é importante discutir: Qual é a importância da relação família-escola no processo educacional? De que maneira a família interfere no processo de aprendizagem da criança? E como essa relação família-escola pode contribuir para o desenvolvimento de identidade dessa criança. Esse questionamento faz parte de um processo que busca encontrar soluções além de procedimentos que permitam favorecer o desenvolvimento da criança. (LIMA, 2010)

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda

recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades. (PIAGET, 2007, p. 50)

Como proposta metodológica a Psicologia trás como recurso uma entrevista com os professores com o objetivo principal de investigação sobre andar do processo de aprendizagem dos seus alunos. Detectando os alunos que estão com dificuldade de aprendizagem, será realizado um acompanhamento individual para que o profissional de psicologia faça uma mediação entre os métodos de aprendizagem aplicada a realidade dos alunos. O psicólogo ainda deverá oferecer escuta como um suporte para o professor, para auxiliá-lo em sala de aula.

O psicólogo ainda pode contribuir para com o professor os conhecimentos relacionados ao desenvolvimento infantil, pois é a partir das informações de como se dá o desenvolvimento humano e dos quais os fatores que interferem permitir adequações de atividades para cada estágio do desenvolvimento infantil, além de permitir identificar quais os fatores que podem influenciar dificuldade que a criança apresenta e não aprende.

A interdisciplinaridade possibilita o encontro da criança a um novo caminho de informações para o mundo de conhecimento, por meio da troca de informações sobre os vários aspectos do processo de aprendizagem com as demais áreas.

REFERENCIAL TEÓRICO

APRENDIZAGEM HUMANA E SUAS DIFICULDADES

Vasconcelos, Praia e Almeida (2003) afirmam que a aprendizagem acontece sem que se preocupem com sua ocorrência, sem ater-se ao fato desse processo e sem buscar um suporte explicativo. Torres, Soares e Conceição (2016) mostram que a dificuldade de aprendizagem é uma realidade que vem sendo questionada em debates, gerando reflexões no espaço da educação brasileira. Embora este fato não tenha tanto espaço nas políticas públicas e educacionais, e que em muitos casos os profissionais não são capazes de identificar esta dificuldade.

Com isso, entende-se que são diversos os fatores que ocasionam o comprometimento da aprendizagem de cada criança, sendo abrangente diferentes graus de dificuldade. Ainda que algumas sejam superadas com auxílio do professor e de uma família presente e acolhedora, em muitos casos torna-se necessário um olhar criterioso, especializado e característico de um trabalho em conjunto, que preze pôr a unificação de saberes e a resolução deste fato (TORRES; SOARES; CONCEIÇÃO, 2016).

De acordo com Martin e Marchesi (1996) a dificuldade de aprendizagem é resultado de muitos fatores que atingem a população humana e se apresenta de forma heterogênea, assim sendo, depara-se com alunos com problemas situacionais de aprendizagem, questões de comportamento, problemas emocionais e de comunicação e os físicos (de visão, audição).

Japiassu (2006) mostra que há um grande desafio a ser superado. Os problemas globais estão cada vez mais presentes, e interdependentes. O conhecimento privilegia saberes fragmentados, que para este autor caracteriza-se como a patologia do saber. Necessitando urgentemente de uma reforma na educação, e nos conhecimentos, valorizando a interdisciplinaridade como estratégia para diversos problemas, assim como a aprendizagem.

A CRIANÇA DE 08 ANOS E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM OU FALTA DE OPORTUNIDADE?

No decorrer das últimas décadas, o processo de aquisição de competências e habilidades, da leitura e da escrita, por crianças de 08 anos, tem sido fonte de estudos e investigações, de pesquisadores, professores psicólogos e outros agentes de áreas afins, já que há um número significativo de crianças nesta faixa etária, que não consegue consolidar as habilidades e competências do sistema alfabético, ou seja, o domínio da leitura e da escrita, e conseqüentemente o de letramento, que é justamente saber fazer o uso social do código alfabético. As crianças neste ciclo, considerada com dificuldade de aprendizagem, não são capazes de interpretar o que leem, e a parti do eu subjetivo, fazer uma compreensão reflexiva e critica, contextualizando a leitura com o mundo social que o rodeia.

Com relação a isso Diogo e Gorette (2011) (apud FREIRE, 1996) expõem que, o letramento se torna uma forma de entender a si e aos outros, desenvolvendo a capacidade de questionar com fundamento e discernimento, intervindo no mundo e combatendo situações de opressão. Neste sentido o autor nos colocar a importância de se trabalhar com práticas de letramento que leve o aluno a interpretar o mundo a parti de si mesmo, buscando compreender o seu lugar e papel na sociedade, e nesse processo a prática pedagógica do professor desempenha uma função primordial, e se tratando de crianças com dificuldades de aprendizagem, o professor precisa desenvolver metodologias atrativas, um trabalho interdisciplinar, que desperte a curiosidade e o interesse da criança, e que as práticas de letramento tenha um sentido e significado para a vida prática do educando, pois muitas das vezes a dificuldades de aprendizagem do discente, está ligado a não compressão do método utilizado pelo professor, como também a fatores externos sociais familiar ou comunitários.

Portanto, é preciso que os educadores tenham a capacidade de autorreflexão de sua prática pedagógica, desenvolvendo uma pratica mais humanizadora voltado para um trabalho interdisciplinar, buscando assim dialogar com colegas professores e com outros profissionais, com a finalidade de realizarem um trabalho em parceria.

Uma ação educativa de cunho interdisciplinar se constitui no esforço conjunto de professores de uma serie do currículo escolar no sentido de estabelecer diálogo na busca de um eixo de articulação entre suas disciplinas, de modo a possibilitar aos alunos experiências em que eles possam integrar os diferentes enfoques disciplinares, enriquecendo sua compreensão da realidade concreta. (GONÇALVES, 1996, p.135).

Desta maneira, realizar um trabalho pedagógico interdisciplinar é oferecer ao aluno a oportunidades de compreender as realidades do mundo objetivo e ao mesmo tempo ter consciência de sua própria existência, dentro da realidade de seu convívio social, na perspectiva de compreender os vários papéis que os seres humanos desempenham na sociedade, esse é sentido mais significativo, da relevância do letramento nas práticas pedagógicas do professor. Neste sentido Luck (2013, p.13), descreve que:

No ensino, a falta de contrato do conhecimento com a realidade parece ser uma característica mais acentuada ainda. Os professores, no esforço

de levarem seus alunos a aprender, o fazem de maneira a dar importância ao conteúdo em si e não à sua interligação com a situação da qual emerge, gerando a já clássica dissociação entre teoria e prática: 'o que se aprende na escola não tem nada a ver com a realidade' é o entendimento comum de pessoas que, saindo dos bancos escolares, assumem uma responsabilidade profissional.

Portanto, quando nos propomos abordar uma reflexão acerca da prática interdisciplinar, estamos levantando questionamentos que o trabalho didático pedagógico tradicionalista de fragmentação do conhecimento distancia a teoria da prática, e consequentemente separando o processo de alfabetização e letramento, porque apesar de terem significados distintos, precisam fazer parte do mesmo processo de construção do conhecimento.

RESULTADOS

Resultante da disciplina Ensino Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais, do Mestrado em Ensino da UERN, Campus de Pau dos Ferros, a pesquisa será exploratória, na qual busca aprofundar a proposta além de bibliográfica notadamente no âmbito da interdisciplinaridade (POMBO, 2005; JAPIASSU, 2006) e sua relação com a intersubjetividade (CASAGRANDE, 2009; GONÇALVES, 1999).

Para obtenção de resultados será aplicado um método avaliativo que tenha como proposta a avaliação contínua para ser realizada por todos os profissionais levar-se-á em consideração a uma metodologia que permita identificar por meio de indicadores mediante a comparação com os padrões de desempenho anteriormente estabelecidos. Para tanto, a equipe analisará os critérios a serem julgados durante a execução do projeto que permitam julgar se o projeto obteve impactos positivos na vida dessas crianças assistidas.

CONCLUSÃO

Portanto, pode-se assim concluir que o trabalho pedagógico interdisciplinar é uma ferramenta de trabalho entre os profissionais, que possibilita oferecer ao aluno a possibilidade para compreender a si mesmo e também a realidade do mundo objetivo e ao mesmo tempo ter consciência de sua própria existência, dentro da realidade de seu convívio social, para assim, sanar suas dificuldades de aprendizagem na perspectiva de compreender os vários papéis que os seres humanos desempenham na sociedade.

REFERENCIAS

ASSUNÇÃO, Elizabete; COELHO, Maria Teresa. Problemas de Aprendizagem. São Paulo: Ática, 1989. BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** 9.394/96. Brasília. MEC. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estatuto da Criança e do Adolescente** 8069/90. Brasília. MEC. 2004.

BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Ministérios das Comunicações, 1988.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. Subjetividade, intersubjetividade e aprendizagem. In: CASAGRANDE, Cledes Antonio. **Educação, intersubjetividade e aprendizagem em Habermas**. Ijuí: Editora Unijui, 2009. p. 93-150.

DIOGO, Emilli Moreira; GORETTE, Milena da Silva. Letramento e Alfabetização: uma prática pedagógica de qualidade. In: **X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE**, Paraná: Pontifícia Universidade Católica. 2011. p. 12192.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v. 1, n. 6, p. 10-17, 2015.

FILHO, Julio Cezar Faria e Souza Martins. A contribuição do serviço social na dificuldade de aprendizagem. **Web Artigos**, 2011. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-contribuicao-do-servico-social-na-dificuldade-de-aprendizagem/60915>. Acesso em: 19/08/2020.

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

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidade de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educ. Soc.** [online]. 1999, vol. 20, n. 66, p-125-140.

JAPIASSU, R. O espírito interdisciplinar. **Cadernos Ebape**, v. 4, n. 3, p. 1-9, 2006.

LIMA, Rejane Nubia Gossler. Relação família/escola: uma parceria importante no processo de ensino e aprendizagem. **Brasil Escola**, 2010. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/relacao-familia-escola-uma-parceria-importante-no-processo.htm>. Acesso em: 19/08/2020.

LUCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos**. 18. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

MARTIN, E. e MARCHESI, A. **Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem**. p. 2435, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 435-442, 2010. Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/1937/1880> Acesso em: 13 nov. 2019.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho**

científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues **Língua Portuguesa. Brasília:** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. v.19.

TORRES, N. L.; SOARES, T. S.; CONCEIÇÃO, F. H. G.; **Dificuldade de aprendizagem: além do Muro Escolar.** II encontro científico multidisciplinar da faculdade amadeus, 2016, p. 114-124.

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicol. esc. educ.** v.7 n.1 Campinas jun. 2003.

O GRUPO E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA

SANTOS, Mikaele Silva

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: mikaele1819@gmail.com

GOMES, Maiara Kaline Almeida

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: maiarakaline@gmail.com

SOARES, Luísa de Marillac Ramos

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: marillacrs@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As relações interpessoais se fazem presentes em todas as fases da existência humana, integrando-se como parte fundamental da vida em grupo. Em conformidade, é dada relevância a esse aspecto essencial que integra o ser, enquanto pertencente da sociedade. Sua complexidade está imbuída de acordo com Leite, na sentença de que “Cada vez que enfrenta a realidade autêntica de sua vida, o homem contemporâneo sente, imediatamente, a sua solidão” (LEITE, 2010, p. 235). Percebendo quão está sozinho, em seu íntimo, e que embora esteja rodeado de pessoas, muitas dessas relações são vazias de significado e efêmeras.

Destarte, Leite (2010) aponta que o ser depende das relações sociais, levando em consideração que delas virão os autojulgamentos, os quais se mantendo corriqueiramente transformam em pontos relevantes para a constituição da pessoa enquanto sujeito.

Nesse sentido, o referido autor afirma, que o ser distancia-se da natureza e se volta para as relações, embora ainda não saiba como lidar com estas, devido o caráter infantil no enfrentamento dos obstáculos.

É documentado ainda que, historicamente, as relações interpessoais mesmo compreendidas como o epicentro de nossas vidas, não se problematizava nem se discutiam em nenhuma ciência, a exemplo da Sociologia, Filosofia e Psicologia, vigendo recentemente a estas, a necessidade de contemplá-la, por reconhecer que a dinâmica das relações interpessoais, seu *modus operandi*, se não compreendida, resulta em um problema grave socialmente, cogitando mais precisamente nos ambientes escolares, por meio de manifestações diversas que chamam atenção da sociedade, como o *bullying*, a evasão escolar entre os discentes e a síndrome de *burnout* entre os docentes e demais profissionais da instituição educativa.

A ESCOLA E A PROBLEMÁTICA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

As relações interpessoais são naturalmente vivenciadas diariamente, com ou sem intencionalidade. Numa perspectiva walloniana e corroborada por Freire (2003) o ser humano é geneticamente social. De tal maneira, estas não podem ser deixadas à margem, precisam ser problematizadas e compreendidas, visto que, é por meio delas que se consegue reconhecer o *outro*, a si mesmo e acolher a singularidade e subjetividade no desenvolvimento de cada um, num mundo em que a diversidade é integralizada à constituição da pessoa.

No que diz respeito ao desenvolvimento integral (cognitivo, psicomotor, psico-afetivo, psico-social e psico-espiritual) do discente, as escolas muitas vezes se preocupam demasiadamente em valorizar o desenvolvimento cognitivo, enfatizando o campo da linguagem e da matemática, cuja justificativa é formar alunos intelectuais, e conclui por negligenciar as demais áreas do desenvolvimento; esquece que estas relações tidas como básicas influenciam na formação do ser, em humano. Frente a esta assertiva, Leite (2010, p. 245) destaca que,

Quanto aos alunos, são óbvias as consequências de tal deformação na maneira de valorizar. Os que têm, ou pelo menos, conseguem apresentar as qualidades supervalorizadas pela escola, tendem a acentuá-las, e

podem efetivamente progredir nessa direção. A situação dos 'outros' é muito peculiar. Como não podem salientar-se nas direções valorizadas, procuram naturalmente outras formas de exibicionismo, através das quais deixam de ser ignorados: a indisciplina, a excessiva docilidade, a hostilidade.

Seguindo essa lógica conflituosa, a relação entre docente e discente, corre o risco de tornar-se uma relação difícil, em que o docente seguindo as normas "estabelecidas" pela escolarização valoriza determinadas qualidades nos discentes, excluindo os demais que ficam à margem, e por não haver estímulos podem se sentir desmotivados. Portanto, é explícita a posicionamento de Leite (2010) no que concerne a viver a partir de coisas pequenas pelos quais se julga e se é julgado.

Nessa acepção, é cabível destacar a teoria da projeção e introjeção (FREIRE, 2003), para compreender as relações interpessoais entre docentes e discentes na escola. Subentende-se que se chega à escola com a carga cultural aprendida e valorizada, primeiro, com os pais ou pessoas importantes, no seu grupo primário, e depois se lança para os outros, nos grupos secundários. Nesse seguimento, introjeta-se aquilo que se valoriza do *outro* e projeta-se o *outro*, aquilo que se deseja ser/ter, e desta forma os *outros* com os quais se convive vão sendo introjetados e projetados nas relações interpessoais cotidianas.

Corroborando com Leite (2010) questiona-se: as pessoas se aproximam uma das outras por serem parecidas, ou tornam-se parecidas por ficarem próximas e compartilhar, gostos, interesses e sentimentos? Tal questionamento fundamenta-se na ideia de que como as relações influenciam significativamente na constituição do sujeito, ao ponto de criar-se grupos na idealização do que são e do que querem tornar-se, ou em outra perspectiva por se ver que se assemelham aos seus ideais. Nessa perspectiva Freire (2003, p.2) afirma que "A identidade do sujeito é um produto das relações com os outros", que nada mais é que uma construção coletiva.

Por outro lado, no que se refere ao professor e sua relação com os alunos é importante que este, esteja ciente desses aspectos da projeção e introjeção, porque ainda segundo a referida autora "[...] alguns professores tendem a provocar os comportamentos que mais temem - e sabemos que os temem mais em si mesmos que nos outros" (FREIRE, 2010, p. 251).

Na escola, por exemplo, é possível notar, em alguns casos, que o professor não demonstra enxergar as qualidades de seus alunos tampouco se identificar com elas, mas em outras ocasiões, ele valoriza as qualidades das quais gostaria de ter. Compreende-se a partir de tal comportamento automático a importância do autoconhecimento para as relações interpessoais, sejam entre professor e aluno em outros ambientes e grupos dentro ou fora da escola.

As relações interpessoais carregam uma complexidade extrema, pois não é apenas se relacionar com o *outro*, é entendê-lo e ser entendido. É uma reciprocidade que não pode ser cobrada, mas que se deve permitir vivenciar como modo de sentir-se pertencente ao grupo. Por não saber quem realmente se é, o convívio em grupo promove o conhecimento de si e o entendimento do próximo. Assemelhar-se ao outro que se convive, as qualidades que busca-se ressaltar, os defeitos que não aceita-se e inconscientemente repele-se também nos demais, negando a própria essência, leva-se a crer que se é contraditório e inconscientemente, esconde-se de si próprio determinadas partes para não serem vistas e julgadas pelos outros, pois prioriza-se o que pensam a nosso respeito. Vive-se para adquirir visibilidade do grupo que se faz parte, mas não de forma que se acredita ser negativa.

Faz-se necessário entender, com base no ponto de vista freireano, que a formação de um grupo se dá numa dinâmica 3D, em que acontece sem que se perceba. Esta se constitui com o depositado, depositário e o depositante. O depositado é algo que o grupo ou o indivíduo não pode assumir para o seu conjunto, e atribui a alguém, que devido às suas características permite e aceita. As pessoas que recebem os depósitos são os depositários; as pessoas que se desfazem de seus conteúdos, expondo-os são os depositantes. Portanto, de acordo com Freire (2003) põem-se os medos, anseios e preocupações no outro, como um depósito para que ele vivencie e enfrente por admitir senti-lo, enquanto os demais podem servir de aporte para este.

Ao observar quaisquer grupos secundários (grupos do trabalho, estudo ou instituições), pode-se ver como se distribuem os seus papéis e consegue-se compreender que cada um tem uma tarefa a cumprir. Segundo Freire (2003, p.32) há sempre aqueles que “[...] mesmo reclamando, aceitam o depósito de ‘bode expiatório’, [...] os que sempre discordam de algo, nunca estão de acordo, ou aqueles a quem tudo lhes parece ótimo e encarregam-se das tarefas de que os demais se omitem.” Por conseguinte, é relevante para os estudos das relações interpessoais, entender onde começa este movimento de depósito. Para Freire (2003, p.32)

[...] este movimento de depósito começa na família, com o projeto inconsciente dos pais. Estes marcam um lugar para cada um de seus filhos, segundo as necessidades que imaginariamente o grupo primário pretende preencher com aquele que chega. Deste modo, o filho ou filha já ocupará um lugar pré-estabelecido e adquirirá um papel determinado.

A família é o grupo primário, o primeiro grupo a depositar algo em alguém. Logo é comum ver algumas características como medo, doenças e agressividade sendo projetadas para algum membro da família pelos demais; pode-se ver que um sujeito do grupo será, por exemplo, considerado o fraco, o doente, aquele que precisa de cuidados e frente esta situação, a família se torna, forçadamente, forte e saudável para superar tal problema.

A FRAGILIDADE DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

As relações interpessoais irão se estabelecendo a partir de escolhas pessoais, que, envolvem outros sujeitos. Essas relações se dão no âmbito da dependência, incompletude e contínuo processo de inconclusão. Para Guareschi (1998, p. 151) “[...] relação é uma realidade que para poder ser necessita do outro, senão não é”. Nessa perspectiva, tem-se concepções sobre conceitos sobre o significado de “relação”, aberto a mudanças e diferenças, mas dependentes de outras pessoas que contribuem intencionalmente ou não com a teia das relações.

Vendo que existe uma abrangente complexidade até para coisas triviais como as relações, é válido refletir o que Guareschi (1998, p.152) postula: “Dou-me conta, sempre mais, de que por mais que nos aproximemos duma realidade qualquer, seja um objeto ou, principalmente, quando essa realidade é um ser humano nunca chegamos a compreendê-lo em sua profundidade”. Por mais que se vivencie o sofrimento ou a felicidade do outro não se sabe de toda a sua história, sempre há algo escondido. O ser é carregado de mistério, apenas o próprio ser é capaz de se entender; torna-se ainda mais complexo e controverso quando se leva em consideração as questões do inconsciente, emergindo os mistérios e inquietações que precisam ser analisadas e acompanhadas para serem traduzidas e conseqüentemente elaboradas.

Em outra perspectiva, Guareschi (1998) indica três concepções diferentes de como o ser humano pode ser entendido. A primeira, como indivíduo, algo único e separado, que vai de encontro com os ideais neoliberais em que estes são responsáveis unicamente por

si mesmo. A segunda, a concepção como ser humano, que faz parte de um todo, está no meio de um conjunto e é uma peça deste. E a terceira, irá fazer parte do conceito de relação, em que o ser será uma unidade, mas precisará dos demais para ser algo no sentido da completude, no entanto intrínseco aquilo que é ao que os outros indivíduos com quem convive são.

A fim de se ter uma compreensão maior do mistério que é o ser humano Guareschi (1998) elenca a distinção entre singularidade e subjetividade. A singularidade enfatiza o ser humano, como um ser único, singular que não pode ser repetido, assim, “[...] no processo de estabelecimento de milhões de relações, cada um se apropria diferentemente de parte diversas do fenômeno ou da realidade com a qual entra em contato”. (GUARESCHI, 1998, p. 154). Já na subjetividade, “nós somos outros”, que a pessoa se constitui de relações e experiências que estabelece no dia a dia.

As discussões acerca das relações entre pessoas vão cada vez mais se abrangendo, em um movimento em que segundo Guareschi (1998), ora está a totalidade fechada, que é a-versão ao outro, ou a alteridade, em que há a con-versão ao outro. “Um põe seu triunfo no possuir, e a propriedade é a sua mediação; o outro põe sua realização no serviço, e a justiça é o seu modo de ser.” (GUARESCHI, 1998, p. 155). Para ele, na totalidade não há o bem ou o mal ético, não existe liberdade. Na alteridade há liberdade e criação.

Ainda de acordo com o autor supracitado, a fim de elucidar as questões da alteridade compreende-se que o outro pode estar presente no mesmo local de duas maneiras distintas: “Na primeira, o outro é o ‘di-ferente’, do latim, *dis*, que significa divisão ou negação; e *ferre*, que significa levar com violência, arrastar.” (Ibidem, p. 157), entende-se que o di-ferente é arrastado desde a sua identidade original, assumindo-se como o oposto. Na segunda, “o ‘outro’ é o ‘dis-tinto’, de *dis* e *tinguire*, que significa tingir, pintar; também é separado, é o outro, não, contudo arrastado para fora, mas possuindo sua identidade e estabelecendo como ‘mesmo’ relações de diálogo”. (Ibidem, p. 157). Em conformidade, é válido salientar que de acordo com Habowski; Conte; Pugens (2018, p. 185) “O acesso à relação de alteridade só é possível mediante um eu que sai de si para encontrar o outro, para aprender e edificar-se com ele, sem se preocupar com a reciprocidade, pois a relação de alteridade está num construir e deixar habitar (cultivar o crescimento)”.

Acostuma-se com relações egoístas, em que o coerente é encontrar-se como o epicentro em todas as situações. Quando se consegue sair relativamente desse comodismo da relação egoísta do “eu em primeiro lugar” procura-se por uma reciprocidade, e apli-

cada a máxima “que o outro faça por mim o mesmo que faço por ele”. Para Habowski, Conte e Pugens (2018, p. 187) “Tudo indica que o eu não se volta contrário às coisas do mundo e nem a favor dele, pois apenas pela fruição da vida aprendemos a habitar o mundo.” Ao estar inserido no mundo já se é “completo”, e se apropria dessa realidade por empréstimo, portanto, é papel adequar-se a ela, ir de acordo com os ditames impostos, pensar o que os outros já pensaram se torna uma prática naturalizada.

É nessa perspectiva que na subjetividade humana torna-se único, em que se cria uma autenticidade mediante as vivências e experiências que se desfruta, e ainda se permite a novas, indo de encontro a alteridade com uma relação de reciprocidade, em que se aprende com o outro, produz-se conhecimentos, mas também se responsabiliza por este, por uma finalidade ética imposta pela fruição do mundo, em que o outro torna-se minha responsabilidade, devendo respeitar suas diferenças, reconhecendo-as como as pluralidades humanas. (HABOWSKI; CONTE; PUGENS, 2018)

Isto posto, vê-se a perspectiva da alteridade como um compromisso, mas também como possibilidade de aprendizado. Nesse aspecto, Habowski, Conte e Pugens (2018, p. 189) afirmam que “De fato, uma ética da alteridade é encarada por nós como um desafio necessário para revitalizar o diálogo de abertura para o saber plural do outro, que nos emancipa, pois nos permite aprender sempre”. Sem esse desafio eminente que é a ética da alteridade, não se valoriza a relevância do diálogo, o quanto se aprende com base na linguagem, e que ao julgar saber sobre o outro não é conveniente, tendo em vista a importância do desafio de dialogar, trocar ideias e aprender como um processo contínuo de construir-se na alteridade.

Nos dias atuais, percebe-se que há cada vez mais debates no cenário educativo acerca da ética ao *outro*, com o propósito de impulsionar a construção de uma sociedade que respeite as autenticidades culturais e os valores sociais contraditórios. Como aponta Habowski, Conte e Pugens (2018), a educação deve formar sujeitos autorreflexivos, que atuem de forma participativa na sociedade. Para que isso aconteça é preciso que o professor assuma seu papel social. Por mais que haja debates acerca do respeito ao *outro*,

Compreendemos que, nos processos educativos, muitas vezes, sabotamos e aniquilamos os espaços de interdependência humana que conduzem à emancipação, em nome de um ensino homogeneizador, hierarquizado, dicotômico e abstraído do contexto vital, causando insensibilização e frieza diante das diferenças e das deficiências do outro. (Ibidem, p. 190)

Em suma, é preciso ficar atento, observando e analisando esses fenômenos para que se possa romper com preconceitos sociais, como as exclusões econômicas, as desigualdades de gênero, entre outros que são perpetuados na sociedade historicamente. Pode-se entender que as diferenças anteriormente citadas estão presentes na escola, já que esse é um espaço de interação de convivência social. Ainda de acordo com os referidos autores (2018, p. 190) é “[...] onde as pessoas se mostram, se (re) conhecem, [...] é um espaço de alteridades, justamente para a construção de identidades, de renovação da tradição cultural e de construção de aprendizagem”. Pode-se ver na sociedade contemporânea que a exclusão-sociocultural, revela-se o desrespeito ao falar e ouvir; mostra-se a repressão da própria autenticidade, da criatividade e do pensamento crítico.

Logo, a escola como um espaço social que tem como objetivo contribuir para formação de sujeitos críticos e reflexivos, deve se manter atenta às diferenças culturais e sociais, proporcionando aos seus educandos uma cultura do diálogo. Deste modo,

Contemplar a alteridade, no horizonte educativo, significa valorizar as diferenças e a abertura ao outro, para promover relações mais humanas, equitativas e democráticas, levando em consideração as manifestações presentes no mundo (de relações sociais híbridas e de configurações plurais) (HABOWSKI; CONTE; PUGENS, 2018, p. 191).

Como citado, é preciso que o ambiente educativo valorize as diferenças sociais, sendo imprescindível que a escola propicie debates democráticos, assim como reflexões críticas, sobre reconhecer e valorizar o outro, respeitando as suas diversidades, dentro ou fora da sala de aula. De acordo com Habowski; Conte; Pugens (2018, p. 193) “A formação de uma cultura da alteridade, mais respeitosa e sem preconceitos, é um processo coletivo, pois a aprendizagem se faz através de relacionamentos e atos entre sujeitos na vida em sociedade”.

Ao direcionar respeito e escuta para as pessoas que nos rodeiam, está-se abrindo novos horizontes, modificando, aprendendo com o outro, alcançando o desenvolvimento de diferentes visões do mundo, propiciando interações e diálogos. É importante compreender as diferenças culturais, sociais do *outro*. O diálogo que já foi citado durante o texto, é a ponte que liga o ensinar e o aprender com o *outro*, perante as diversas questões, de cunho cultural e social.

BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de considerações finais é válido salientar que as relações interpessoais necessitam de um maior aporte teórico, além disso, de serem refletidas e problematizadas dentro do ambiente escolar. Pois, se a escola é a instituição formadora para preparar para a vida, nada mais pertinente que as relações interpessoais que revelam a pessoa como espelho em que reflete as vivências existenciais de cada um. Portanto, compreende-se que trabalhar com as relações interpessoais é uma tarefa árdua e contínua que demanda tempo, interesse e dedicação para vivê-las, cogitando-se a respeito dos nossos próprios comportamentos e das junções de pequenos traços das pessoas que esta se tornando.

Ninguém nasce preparado para as relações interpessoais. Prepara-se vivendo e buscando se conhecer, exercitando a empatia de compreender o próximo e tornar-se consciente de si a cada dia vivido. Levando em consideração tudo que foi abordado no texto, compreende-se a importância do estudo sobre as relações interpessoais, procurando entender a composição e organização dos grupos dos quais faz parte. Ressaltando a importância de ter-se autoconhecimento, são inúmeras as situações e conflitos dentro da sala de aula e em outros lugares e grupos que se convive, que podem ser evitadas.

Portanto, cabe a educação contribuir na formação de sujeitos reflexivos, críticos e autônomos como um viés de superação da individualidade opressiva que tanto degrada o ser humano, afastando-se da solidariedade necessária, da busca pelo conhecimento e da compreensão e aceitação do *outro*, assumindo um papel social de contribuição com a realidade ao qual pertence os sujeitos que o rodeiam.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Madalena. O que é um grupo? In: FREIRE, Madalena (Org.) **Grupo: indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento**. 3º ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003. (Série Seminários) p. 2938.

GUARESCHI, Pedrinho. Alteridade e relação: Uma perspectiva crítica. In: ARRUDA, Angela. **Representando a alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 149-162.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; PUGENS, Natália de Borba. A perspectiva da alteridade na educação. **Conjectura**: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 179-197, jan./abr. 2018.

LEITE, Dante Moreira. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, Maria Helena. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Queiroz, 1991. p. 234-257.

QUEBRA-CABEÇAS DA PUBERDADE: PROPOSTA METODOLÓGICA PARA A APRENDIZAGEM NA ADOLESCÊNCIA

SILVA, Danilo de Almeida

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: almeidadanilo51@gmail.com

LIMA, Renê da Silva

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: rennesilva10@hotmail.com

MASSAGLI, Silvia Carla Conceição

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: silvia.carla@ufcg.edu.br

JUSTIFICATIVA

Como os indivíduos nessa idade tem sua atenção e presença voltadas, na maior parte do tempo, para a escola, analisa-se ser de suma importância que, de forma geral, os profissionais da educação trabalhem esses conteúdos ditos “transversais”, isto é, que compõem as diversas áreas do currículo escolar, pois em alguns casos a instituição familiar não concebe uma abordagem sobre esses assuntos, desmotivados pela própria inexperience em instruir com qualidade, ou até mesmo por conceitos pré-estabelecidos, que vedam os filhos de terem um diálogo sobre determinados assuntos de veras importantes. A educação é, por muitos, considerada extremamente significativa para a promoção da saúde. Pois, como apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s: “Ao educar para a saúde, de forma contextualizada e sistemática, o professor e a comunidade escolar contribuem de maneira decisiva na formação de cidadãos capazes de atuar em favor da melhoria dos níveis de saúde pessoais e da coletividade” (BRASIL, 1998, p. 245).

Devido ao momento crítico que se situam os alunos nessa fase puberal, a escola e todo o sistema educacional tem de adaptar-se e preparar esses jovens, de maneira correta, tendo o real conhecimento da situação emocional crítica sofrida nessa fase da vida. Desta forma, na maioria dos casos, a instituição escolar é a única que tem o aporte teórico e empírico para compreender o aluno, tendo a possibilidade de proporcionar a este educando o entendimento necessário, instruindo sobre essas modificações e transformações.

Nesse aspecto, os professores têm, cada vez mais, a necessidade de preparar-se, também, para exercer sua docência com sucesso e valor, alcançando os alunos com o saber. Entretanto, para que isso aconteça e o processo educativo seja eficaz, é necessário superar alguns desafios, e a desatenção e desinteresses dos alunos são alguns deles. Dessa maneira, o professor precisa, dentre outras coisas, de meios e métodos para atrair a atenção de seus alunos, tornando o processo educativo mais prazeroso, e menos maçante e desestimulante para os que dele participam.

Desta forma, os jogos têm papel fundamental tornando a aula mais divertida e inclusiva, permitindo que os educandos tenham novas possibilidades de aprender e o professor tenha novas possibilidades de ensinar.

OBJETIVOS

Demonstrar aos alunos conteúdos sobre a puberdade, possibilitando o conhecimento sobre transformações que ocorrem ou ocorrerão em seus próprios corpos, na fase de puberdade, sanando as dúvidas e evitando que estes jovens busquem em fontes duvidosas as respostas para suas dúvidas.

Pretende-se, também, auxiliar para uma formação cidadã, trabalhando não apenas os conteúdos e disciplinas previstas no livro didático, mas aqueles inerentes à vida, à formação crítica e de uma tomada de atitudes e hábitos para um desenvolvimento saudável.

Busca-se, ainda, incentivar a participação dos alunos ativamente nas discussões em sala, passando de meros observadores para os próprios construtores de seus saberes, de forma consciente e efetiva.

METODOLOGIA

A atividade lúdica, isto é, o jogo do quebra-cabeças, tem como intuito proporcionar aos alunos, no mesmo instante em que se divertem, conhecimentos importantes, superando as aulas enfadonhas e desgastantes, sem deixar de dar a devida importância à aprendizagem prevista e planejada.

Os materiais necessários para a confecção do quebra-cabeças são: folhas de papel *craft*, em quantidade igual ao total de equipes, e de tamanho que possibilite o contorno do corpo de uma pessoa; pincel atômico para a marcação no papel *craft*; *fita durex*; e tesoura para recortar as peças.

A prática funciona da seguinte forma: durante as aulas, dá-se o conteúdo referente a puberdade, apresentando as principais características dessa fase. Após as aulas e os conteúdos devidamente trabalhados e discutidos em sala, propõem-se o jogo, dividindo a turma em duas ou mais equipes, escolhendo um representante de cada grupo. O professor faz a marcação, contornando com um pincel o corpo dos alunos deitados sobre uma folha de papel *craft*. Feito isso, recorta-se as folhas, transformando em peças de quebra-cabeças (por exemplo: os pés, a cabeça, tronco, etc.), em quantidades iguais para todos os grupos.

Cada equipe ficará responsável pela montagem de um quebra-cabeças. O professor fará um questionário e à medida que os grupos responderem corretamente cada uma das perguntas, colocará uma peça no local indicado do quebra-cabeças, sendo vencedora àquela equipe que montar primeiro todas as peças do jogo.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formulação dessa atividade teve como bases teóricas textos e livros sobre o período da adolescência, estudados na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem, além de pesquisas em sites, textos jurídicos e pedagógicos, e etc.

Baseando-se no que diz o art. 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/90), considera-se adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos de idade.

A adolescência é, pelas sociedades modernas, considerada uma construção social que marca a passagem da infância para a vida adulta.

As transformações ocorridas nesse longo e único período, ao contrário do que muitos imaginam, não são apenas físicas, pois, dependendo do contexto social, cultural e econômico, por exemplo, pode caracterizar-se de várias formas diferentes. Podemos encontrar diversos exemplos de sociedades tradicionais que realizam rituais para marcar a maturidade de uma criança. As tribos apaches são um exemplo, pois comemoram a primeira menstruação de uma menina com um ritual de quatro dias de cânticos do nascer ao pôr-do-sol.

Para Abramo (2000), notamos nessa fase transformações significativas que podem ser comparadas ao período que vai do nascimento aos dois anos de idade. Estas transformações estão ligadas ao desenvolvimento “biopsicossocial”, que se caracteriza pelas mudanças físicas – puberdade: crescimento, explosão hormonal, perda da graciosidade de criança, os membros crescem desproporcionalmente, espinhas, voz, e a perda da imagem de si mesmo; mudanças emocionais/psicológicas: sentimento de luto, dúvidas, instabilidade emocional, bipolaridade, sentimentos e experiências novas e desconhecidas, desejo pelo sexo oposto, e etc.; mudanças sociais: nas relações com outras pessoas (especialmente adultos), questionamentos e comparações com os outros e a busca pela identidade própria.

Mas nem sempre foi assim. Nas sociedades pré-industriais este conceito não existia; as crianças eram consideradas adultas quando amadureciam fisicamente ou iniciavam um aprendizado profissional. Foi apenas no século XX que, no mundo ocidental, o período da adolescência foi definido como um estágio de vida separado, de transição. Hoje, tornou-se um fenômeno global.

Entretanto, na maior parte do mundo dos dias atuais, a entrada na vida adulta leva mais tempo e é menos definida do que no passado. Os adolescentes passam grande parte de seu tempo em seu próprio mundo, amplamente separado do mundo dos adultos, como afirmam Larson e Wilson, (2004 *apud* PAPALIA & FELDMAN, 2013). Desta forma, as responsabilidades associadas ao casamento e a vida profissional começam bem mais tarde, enquanto o período da puberdade inicia-se mais cedo.

Debruçando-se sobre este tema, Papalia e Feldman (2013, p, 386) afirmam que:

Na maioria das sociedades modernas, a passagem da infância para a vida adulta é marcada [por] uma transição no desenvolvimento que envolve mudanças físicas, cognitivas, emocionais e sociais e assume formas variadas em diferentes contextos sociais, culturais e econômicos.

A puberdade é um processo importante e está ligada à essas mudanças físicas, marcada pela maturidade sexual, ou fertilidade, isto é, o desenvolvimento da capacidade de reproduzir que, nos dias atuais, tem começado bem mais cedo e de forma menos definida do que há algumas décadas. Essas mudanças fazem parte de um longo e complexo processo de maturação que começa antes do nascimento, e suas implicações psicológicas podem se estender até a vida adulta (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Esse processo resulta da produção de vários hormônios, que podem levar, nas meninas, ao início da menstruação, por exemplo. Nos meninos, esta produção de hormônios pode iniciar a secreção de testosterona e androstenediona (precursor deste primeiro hormônio) (BUCK LOUIS; *et al*, 2008 *apud* PAPALIA & FELDMAN, 2013, p. 387). Há, ainda, a influência destes hormônios no crescimento mais acelerado do corpo, de pêlos púbicos, axilares e faciais, além do aumento da oleosidade da pele e odores corporais em ambos os sexos.

O amadurecimento dos órgãos sexuais ativa um segundo estágio de produção de hormônios (*dehidroepiandrosterona*), elevando-se a níveis adultos e aumentando a produção de estrogênios e androgênios, ocasionando o crescimento dos órgãos genitais femininos e masculinos, além do ganho de massa e pêlos corporais nos meninos estimulados, principalmente, pela maior produção de testosterona (MCCLINTOCK e HERDT, 1996 *apud* PAPALIA & FELDMAN, 2013, p. 387).

Para as autoras, o momento exato do fluxo das atividades hormonais inicia-se dependendo da quantidade de gordura corporal necessária para a reprodução (PAPALIA & FELDMAN, 2013). Portanto, o desenvolvimento puberal precoce em meninas (não com tanta influência em meninos) está ligado a porcentagem de gordura corporal mais alta e/ou o ganho de peso incomum entre os 5 e 9 anos de idade (DAVISON; *et al*, 2003; LEE; *et al*, 2007 *apud* PAPALIA & FELDMAN, 2013), pelo acúmulo de leptina, hormônio associado à obesidade (KAPLOWITZ, 2008 *apud* op. cit., 2013).

As mudanças que caracterizam a puberdade, segundo Susman e Rogol (2004 *apud* op. Cit., 2013. p. 389) iniciam-se aos 8 anos de idade nas pessoas de sexo feminino

e aos 9, nas do sexo masculino; e tem duração de, normalmente, 3 a 4 anos em ambos os sexos. Entretanto, existem uma ampla variação etária para diversas mudanças.

Os efeitos da maturação precoce ou tardia, na maioria das vezes, podem ser negativos para o bem-estar psicológico, devido a forma que o adolescente e os outros interpretam as mudanças da época da puberdade (Petersen, 1993; Simmons *et. al*; *op. cit.*, 2013, p. 392). Inclusive, outros fatores contextuais como etnia, escola, vizinhança podem fazer grande diferença nesse período.

Ainda segundo Papalia e Feldman (2013), um levantamento realizado com aproximadamente 14 mil estudantes do ensino médio revelou tendências animadoras. Desde a década de 1990, estes jovens tornaram-se menos propensos a usar álcool, tabaco ou maconha; a dirigir automóveis sem usar o cinto de segurança ou a aceitar carona de um motorista que ingeriu bebida alcoólica; a portar armas; a ter relações sexuais ou a tê-las sem usar preservativo; ou a tentar o suicídio (CDC, 2006d; Eaton et al., 2008 *op. cit.*, 2013, p. 387). A evitação desses comportamentos de risco que aumenta as chances dos jovens de passar pelos anos da adolescência com boa saúde física e mental, muito provavelmente estão ligadas as políticas que visam apoiar estes jovens no desenvolvimento positivo e saudável.

À exemplo do Brasil, a década de 1990 foi marcada pela criação do maior símbolo de proteção e garantia de direitos da infância e adolescência, a Lei 8.069, conhecida como “Estatuto da Criança e do Adolescente”, principal instrumento normativo do País sobre os direitos da criança e do adolescente.

De lá para cá, várias medidas foram adotadas, especialmente na educação, que visam promover a cidadania, aprendizagem e a reflexão de questões sociais e de saúde, pertinentes no desenvolvimento crítico-reflexivo desses adolescentes. Estes temas transversais ampliam e articulam-se com os demais conteúdos escolares tradicionais, aumentando o leque de saberes e promovendo a contextualização com a vida dos estudantes.

Temas da dimensão saúde, como a puberdade, são muito importantes em sala de aula, haja vista que muitos dos adolescentes passaram ou estão passando por esta fase ficam extremamente confusos e cheio de dúvidas, mas têm receio e vergonha de conversar com seus pais sobre o assunto, o que faz com que busquem na internet, em fontes nem sempre confiáveis, informações sobre as transformações que sofrem.

O professor, ao trabalhar estes temas, estará, mais do que cumprindo as burocracias escolares, ajudando e orientando muitos adolescentes na busca pela saúde desejada,

isto é, “o estado de completo bem-estar físico, mental e social”, assumido pela Organização Mundial da Saúde, em 1948 (BRASIL, 1998, p. 249). Entretanto, são várias as concepções de saúde, dependendo muito da visão que se tenha do ser humano e de sua relação com o ambiente, e este entendimento pode variar de um indivíduo para outro, de uma cultura para outra e ao longo do tempo.

Parece um objetivo utópico, mas nada melhor do que a educação para uma transformação da realidade, ultrapassando os conteúdos “clássicos” e o mero cumprimento das burocracias escolares, passando a ensinar também aqueles conteúdos que tenham finalidade social igualmente relevante, além da superação da fragmentação do conhecimento.

De acordo com Libâneo (1990, p. 104), a aprendizagem do aluno é suscitada pelos seus próprios interesses e necessidades, porém, quando se baseia apenas nisso, ou seja, apenas nas experiências espontâneas, os resultados são dispersos e não sistematizados. Desta forma, cabe a escola sistematizar, introduzindo e orientando os alunos no domínio desses conhecimentos, habilidades e hábitos para que desenvolvam suas capacidades mentais, sob a direção do professor.

É muito comum professores entregarem as respostas prontas de questionamentos aos alunos, quando deveriam fazê-los pensar, refletir sobre o que estão estudando. A ânsia para concluir os conteúdos previstos para cada bimestre, os programas, as burocracias nos prazos previamente estipulados acabam, muitas vezes, impedindo que haja o diálogo e as atividades que também ajudam os educandos a aprender, algumas vezes de forma até mais satisfatória e interativa.

Libâneo (1990) traça alguns métodos para que se supere as aulas chatas e enfadonhas, que, muitas vezes, têm o mesmo estilo e dinâmica para todos os professores, mudando apenas a disciplina. Para o autor:

Em primeiro lugar, é necessário que o professor domine profundamente o conteúdo da matéria. Não é suficiente saber o que diz o livro didático. É conveniente ter outros livros à mão, principalmente livros de 2º grau; estar atualizado com o noticiário; conhecer as características da vida das crianças [...]. É necessário o domínio de métodos e técnicas didáticas e é útil ter um livro que trate disso. [...] pode variar técnicas (LIBÂNEO, 1990, p. 106 – 107).

Os métodos, para este autor, caracterizam-se pela “relação objetivo-conteúdo”, que se referem aos meios, orientados, planejados e sistematizados, que são utilizados para se alcançarem os objetivos gerais e específicos do ensino (LIBÂNEO, 1990, p. 149). Os métodos, mais do que técnicas para ter uma “boa e divertida aula”, englobam uma concepção social da realidade dos alunos, que contribuirão para a formação de sujeitos críticos, capazes de transformar e refletir sobre o mundo. Requer o (re)conhecimento de princípios e diretrizes, procedimentos e objetivos a serem alcançados.

Parafraseando Nestor André Kaercher (2011), em prefácio na obra intitulada “*Ensino de Geografia: novos olhares e práticas*”, os métodos têm que, mais do que qualquer outra coisa, fazer da aprendizagem dos conteúdos uma prática social que tenha relevância para os alunos, dentro e fora da sala de aula, além do edifício escolar.

Concordamos com João Batista Freire (1989 *apud* Figueiredo, 2009, p. 13), quando afirma que a criança, ao chegar à escola, na maioria das vezes é impedida de “assumir sua corporeidade”, sendo violentada através das longas horas de imobilidade na sala de aula. É contraditório e difícil, segundo os autores, falar de educação tratando os alunos como intrusos, tendo que permanecerem quietos para não atrapalharem o andamento da aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo aqui, diante dos apontamentos, não é criar um manual ou passo a passo de como professores devem conduzir suas aulas, muito menos uma fórmula mágica para ministrar as melhores e mais empolgantes aulas de todos os tempos.

Trata-se da reflexão das próprias práticas. Da valorização da busca e construção dos saberes por outras práticas, inclusive pelos jogos, a ludicidade. De reconhecer que não há somente os métodos tradicionais de ensino, como a memorização no que se apresenta no livro didático e quadro negro, mas um arcabouço variado de metodologias à serviço do profissional docente, e o jogo do quebra-cabeças é apenas um dos vários instrumentos que podem ser utilizados com inúmeros conteúdos em sala de aula.

O lúdico, naturalmente, irá alcançar cada aluno de uma forma diferente, mas que o objetivo seja sempre de um processo educativo de qualidade para todos, observando suas individualidades.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Juventude, Política e Cultura. n. 45. **Teoria em debate**. 2000. Disponível em: file:///C:/Users/Rene%20Silva/Desktop/GEOGRAFIA%202016/8%20PER%-C3%8DODO/PSICOLOGIA%20DO%20DESENVOLVIMENTO/Adolesc%C3%AAncia%20(1)%20-%20Copia.pdf Acesso em: 22. jan. 2020.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Lex:** legislação federal e ordinária. Brasília: CONANDA/SNDCA/MDH, p. 15, mar. 2019. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2019/maio/governo-federal-lanca-nova-edicao-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca/ECA2019digital.pdf> Acesso em: 22. jan. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://fep.if.usp.br/~profis/pcnef/pcn5a8/pcn_5a8_introducao.pdf Acesso em: 22. jan. 2020.

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. A corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e desenhos. In: FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. 6. ed. Pelotas: Editora Universitária-UFPel, 2009. Disponível em: file:///C:/Users/Rene%20Silva/Desktop/GEOGRAFIA%202016/0%20LIVROS%20DA%20GEOGRAFIA/BRINCADEIRAS,%20JOGOS%20E%20DESENHOS%20NA%20ESCOLA.pdf Acesso em: 31. jan. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. O processo de ensino e o estudo ativo. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Coord.). **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990. p. 103 – 118. Disponível em: file:///C:/Users/Rene%20Silva/Desktop/GEOGRAFIA%202016/0%20LIVROS%20DA%20GEOGRAFIA/216271468-1-2-Didatica-Libaneo.pdf Acesso em: 31. jan. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. (Coord.). **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990. p. 149 – 176. Disponível em: file:///C:/Users/Rene%20Silva/Desktop/GEOGRAFIA%202016/0%20LIVROS%20DA%20GEOGRAFIA/216271468-1-2-Didatica-Libaneo.pdf Acesso em: 31. jan. 2020.

PAPALIA, Diane E. Desenvolvimento humano. In: PAPALIA, Diane E; FELDMAN, Ruth Duskin; MARTORELL, Gabriela. Tradução de Carla Filomena Marques Pinto Vercesi... *et al.* 12. ed. Porto Alegre, RS: AMGH, 2013. p. 384 – 419. Disponível em: <http://sandrachia-bi.com/wp-content/uploads/2017/03/desenvolvimento-humano.pdf> Acesso em: 30. out. 2019.

SEXUALIDADE EM JOGO: PROPOSTA METODOLÓGICA PARA AUXILIAR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Dutra da
Grande, Paulista, PB, Brasil.

SILVA, Joalis
Universidade Federal de Campina
E-mail:
joalisdutrageo@gmail.com

OLIVEIRA, Natália Késsia Caldas de
Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB,
Brasil.

E-mail: natalyakessia@gmail.com

MASSAGLI, Silvia Carla Conceição
Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: silvia.carla@ufcg.edu.br

Introdução

Este artigo reflete as experiências do desenvolvimento de metodologia relacionada ao ensino de Educação Sexual na escola, realizada em Dezembro de 2019 na disciplina de Teoria do Desenvolvimento do Aprendizado na Adolescência do 8º período do curso de licenciatura em Geografia noturno do Centro de Formação de Professores do campus de Cajazeiras da Universidade Federal de Campina Grande –UFCG/CFP sob a orientação da Prof(a) Dr(a) Silvia Carla Conceição Massagli. Dentre todas as temáticas abordadas dentro da escola, uma das mais difíceis são as questões relacionadas à vivência da sexualidade na adolescência. Apesar de que o debate sobre educação sexual no âmbito escolar não ser recente, pois ganhava destaque na década de 1990 com os Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme o objetivo evidenciado dos Parâmetro Curricular de (1997, p. 128)

O objetivo deste documento está em promover reflexões e discussões de técnicos, professores, equipes pedagógicas, bem como pais e responsáveis, com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica no desenvolvimento dos alunos, levando em conta os princípios morais de cada um desenvolvidos e respeitando, também, os Direitos Humanos. [...] . Bem como levar informações que contribua prevenção á saúde de jovens e adultos.

Percebe-se que para os Parâmetros Curriculares Nacionais a temática da sexualidade na adolescência é então um tema transversal no currículo da escola de ensino fundamental e médio, cuja, enfoque deve levar em conta os seus aspectos biológicos, culturais e sociais, no entanto apesar de fazer essas sugestões neste documento não estão bem claros os objetivos de aprendizagem na escola. No espaço escolar, os debates na maioria das vezes, ocorrem de maneira tímida com enfoque nos aspectos biológicos e reprodutivos, pois os professores não sabem como tratar essa temática em sala de aula de outras maneiras. Em consequência disso não há o diálogo com a família e nem com a escola sobre o assunto na maioria das vezes, fazendo com que os jovens tenham suas primeiras relações sexuais sem a prevenção adequada, podendo levar a uma gravidez indesejada e/ ou a transmissão de doenças sexualmente transmissíveis (DST).

Desse modo, acreditamos que as reflexões sobre esses temas contribuem para a valorização da vida e do autoconhecimento, estabelecendo relações através do respeito mútuo e posturas que possibilitem o exercício da cidadania, possibilitando escolhas mais conscientes referentes à valorização e respeito ao próprio corpo e ao das outras pessoas envolvidas, cuja sua prática da atividade sexual ocorra de forma consciente, por meio de métodos contraceptivo, evitando uma gravidez indesejada e /ou o contágio de algum tipo de DST.

Metodologia

O seguinte trabalho que resultou nesse artigo foi realizado em quatro etapas: Na primeira etapa foi feita revisão bibliográfica sobre temática. Na segunda etapa foi aplicado um questionário para o professor de Ciências do 9º ano da escola Municipal Cândido de Assis de Queiroga-Paulista-PB, na qual o enfoque se baseava nas seguintes acepções: Como trabalha a educação sexual em sala? Quais as suas principais dificuldades em

trabalhar esse tema? Como se pode melhorar a abordagem dessa temática em sala? Nessa entrevista o professor nos relatou que tem muita dificuldade com a abordagem da educação sexual com seus alunos, pois não sabe como abordar o tema de forma que os alunos se mostrem interessados. Um outro ponto que ele destacou é que muitos pais não querem que seus filhos tenham aulas direcionada á educação sexual. Em relação ao método ele informou que utiliza o livro didático e o quadro, e por essa razão as suas aulas não são muito eficazes.

Após os resultados obtidos do questionário na terceira etapa foi elaborado o jogo e partiu-se para a fase de pré-teste na qual apresentamos a proposta do jogo na Universidade Federal de Campina Grande/ Campus Cajazeiras – UFCG/CFP, na qual obteve bons resultados. A quarta e última etapa foi a aplicado do jogo na sala de aula com os alunos do 9º ano da escola municipal Cândido de Assis Queiroga do Município de Paulista –PB.

Fundamentação Teórica

A nossa base teórica baseou-se nos seguintes autores como Pimenta, (1997), Carvalho (2005) autores que reconhecem a necessidade do uso de metodologias ativas em salas de aulas, onde há interação entre professor e aluno na busca de uma maior reflexão dos conhecimentos, visando à formação cidadã de jovens e adultos e também dados estatísticos de pesquisas de órgãos de saúde e do IBGE sobre a sexualidade e saúde na adolescência. Quando se falam em sexualidade na adolescência as estatísticas são alarmantes, dados extraídos da página da USP, descobriu-se que de acordo com a pesquisa de 2012 do IBGE sobre sexualidade na adolescência, 28,7% dos estudantes no 9º ano do Ensino Fundamental (13-15 anos, em média) já tiveram alguma relação sexual.

Na divisão por gênero dessa porcentagem, é possível ver que os meninos são em geral mais precoces: 40,1% deles já haviam feito sexo, porcentagem bem maior que das meninas (18,2%). Porém, dois números são mais preocupantes: 25% dos jovens que já tiveram relação sexual não utilizaram preservativo na última relação, e 20% de todos os jovens entrevistados não receberam orientação na escola sobre prevenção de gravidez.

A fraca educação sexual no Brasil tem como resultado um número extenso de bebês de adolescentes: 555 mil nascimentos apenas em 2013, maior que a população inteira do Suriname. Este número corresponde a 19% de todos os nascimentos no país neste ano.

A sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental. Sendo assim, a sexualidade está ligada a qualidade de vida, sendo assim, é fundamental uma vivência sexual saudável. Para isso, é importante tratar o assunto de forma natural com os adolescentes, para que se evitem a disseminação de crenças errôneas, a desinformação e a discriminação, que é infelizmente a realidade.

Diante disso, faz necessária uma abordagem teórica, explicando sobre as DST agora chamadas de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), em virtude de muitas vezes se apresentarem de forma assintomática, e também a Gravidez, para que os adolescentes possam conhecer de fato, e assim diminuir a chance de ocorrer à aquisição de doenças sexualmente transmissíveis e principalmente a gravidez indesejada, pois o desconhecimento dessa temática e a imaturidade de jovens torna a ocorrência mais comum no período da adolescência.

IST o que são ?

As Infecções Sexualmente transmissíveis (IST) são doenças que são transmitidas, principalmente, por contato sexual e, de forma eventual, por via sanguínea, cujos os agentes etiológicos causadores podem ser vírus, bactérias, fungos e protozoários . Além disso vale ressaltar que a transmissão de uma IST também podem acontecer da mãe para a criança durante a gestação, o parto ou a amamentação. Essas infecções caracterizam por apresentar sob a forma de síndromes: úlceras genitais, corrimento uretral, corrimento vaginal e DIP, de acordo com (Brasil, 2015).

O Ministério da Saúde preconiza todas as portas de entrada para o SUS, não restritas à atenção primária: os serviços de urgência e emergência e os especiais de acesso aberto, no caso, os serviços especializados em DST e Aids. Além disso também realiza inúmeras campanhas nas mais diversas mídias sociais, como canais de televisão e internet, além da distribuição de preservativos em postos de saúde e cartilhas e guias voltadas para adolescentes, uma vez que se considera esse um problema de Saúde Pública.

Gravidez na Adolescência

Quando falamos sobre gravidez na adolescência devemos preconizar que se trata de um problema de ordem social e de saúde pública. Nesse sentido Santos et. al (2017, p.17) afirma que : “ [...] Gravidez e adolescência são conceitos históricos e sociais, marcados por diferentes concepções, a depender das escolhas epistemológicas teóricas feitas pelos sujeitos”. Devemos considerar que em caso de diagnóstico positivo de gravidez, é necessário que as adolescentes entendam que precisam continuar estudando, com o apoio dos pais. Além disso, buscar ajuda de um psicólogo e assistente social também é fundamental neste momento. Em alguns casos essa gravidez indesejada, pode causar problemas de saúde ao adolescente gestante e ao bebê como como depressão pos-parto, complicações obstétricas, desnutrição, anemia, microcefalia e entre outros.

Descrição do jogo

Após fazer uma revisão bibliográfica sobre o assunto, partiu-se para a parte da prática da construção do jogo. O Jogo é denominado “jogo da sexualidade” e é confeccionado com Cartolina EVA, com 4 cores distintas, onde será colocado no chão, parecendo um jogo de amarelinha, porém, 4 pessoas podem jogar de forma simultânea, haverá 4 cabines, e para cada cabine, haverá 4 perguntas ou situação problema envolvendo a temática sexualidade, onde a equipe terá de responder. Observe á imagem 1 do jogo abaixo.

Imagem 1 : Jogo da Sexualidade



Fonte: Autores (2019).

Os elaboradores do jogo, através de fichas, farão perguntas, e eles estarão com as respostas já prontas, para após os participantes responderem, fazer o balanço da resposta, se está correta, meio termo ou errada. Se as respostas estiverem em consonância as das fichas, ganhará 5 pontos, se estiver parecida, valerá apenas 2, e se estiver errada, as outras duas equipes, receberão a pontuação, assim podemos mostrar que aquele que não se apropria de conhecimento fica em desvantagem.

O objetivo do jogo não é de ter vencedores, e sim, tornar conhecido para os adolescentes as verdades acerca das DSTs, afim, que possam adquirir conhecimento sobre o tema. No fim do jogo, será contabilizado a pontuação, assim, saberemos quem sabe mais sobre este tema tão natural e polêmico entre os adolescentes. Os participantes terão alguns minutos para falar sobre o que acharam do jogo, e se de fato, ele cumpriu com o objetivo proposto pelos elaboradores, e através dos relatos buscar solucionar possíveis dúvidas e fazer as adequações necessárias para melhorar a eficácia dessa metodologia.

O Pré-teste

Após a elaboração da metodologia iniciamos a fase de teste na qual apresentamos o jogo para a turma do 8º período do Curso de Geografia do Centro de Formação de professores do campus de Cajazeiras da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG/CFP. Observe a imagem 2 abaixo que mostra aplicação do pré-teste do jogo em sala.

Imagem 2. Alunos do 8º período de Geografia jogando o Jogo da Sexualidade



Fonte: Autores (2019).

Previamente foi explicado para a turma o objetivo do jogo e o seu funcionamento, para isso além do jogo foi criada uma ficha técnica sobre o “jogo da sexualidade” na qual apresentamos as principais informações do jogo como o nome do jogo, seu funcionamento e objetivo, após a apresentação do jogo, deu-se o início ao com a turma do 8º período de Geografia, composta de 16 alunos.

Foi dividido a sala em quatro equipes composta por quatro alunos onde precisavam responder corretamente as questões e as situações problema envolvendo o tema sobre gravidez na adolescência e Doenças Sexualmente Transmissíveis para assim poder avançar até completar o número de casas e assim poder finalizar o jogo. Analisamos com esse teste inicial que o jogo é muito eficaz, pois é muito interativo, permitindo assim romper com a timidez inicial que possa ter em relação a temática da sexualidade, conforme o relato descrito pelos alunos do 8º período de Geografia após a aplicação do jogo da sexualidade em sala. Algumas sugestões nos foram sugeridas, como por exemplo, a utilização de outros materiais e o convite de um profissional da saúde para um melhor esclarecimentos e dúvidas que os alunos possam ter, para poder assim saná-las.

A escolha dessa metodologia deve-se a facilidade que os jovens têm em interagir com jogos e brincadeiras. Sobre isso Carvalho (2005 p.352) afirma que “os jogos, e brincadeiras tornam-se, então, atividades essenciais, uma vez que são possibilidades reais e estratégicas para despertarem o interesse pueril dos alunos”. Portanto o jogo se mostra uma ótima alternativa, pois, trabalha de uma forma lúdica e prática temas tão importante como a sexualidade na adolescência, rompendo o medo e a timidez que adolescentes possam ter sobre sexualidade e suas consequências.

Uso da Metodologia em Sala de Aula

A utilização dessa metodologia prática em sala de aula ocorreu em 10 de dezembro de 2019 na escola Cândido de Assis Queiroga durante o período do nosso Estágio Supervisionado em Geografia IV aplicada na turma do 9º ano. Ficou decidido que a apresentação e a utilização do jogo na escola aconteceria na Semana Interdisciplinar da escola, pois nessa ocasião seriam apresentados junto com outros jogos, e dependendo dos resultados seriam efetivados o seu uso na sala de aula, e também teria que se enquadrar com o conteúdo que está inserido no currículo da escola.

Por ser a mesma escola na qual fizemos o Estágio Supervisionado em Geografia IV, houve um planejamento prévio, assim fizemos uma introdução teórica sobre o tema com a turma do 9º ano, antes da aplicação do jogo, e elaboramos um questionário e as organizamos em ficha e os enumeramos de 1 a 25, também ficou decidido que as equipes seriam mistas (meninos e meninas).

A classe do 9º ano era composta por 20 alunos, no entanto no dia da aplicação do “jogo da sexualidade” estavam presentes apenas 16 alunos cuja, a faixa etária de idade estava entre 15 a 17 anos e por ser uma turma pequena, dividimos a sala em quatro equipes, escolhendo um representante para cada equipe e posteriormente com a ajuda de um dado sorteamos a ordem em que questões seriam respondidas, e as colamos no chão, junto ao jogo. O objetivo da aula era propor uma nova forma de ensinar a educação sexual, e com isso propor uma reflexão sobre a sexualidade na adolescência. Observe a imagem 3 a seguir que mostra a aplicação do jogo da sexualidade em sala.

Imagem 3: Jogo da sexualidade com os alunos 9ºano do Cândido de Assis Queiroga

Fonte: Autores (2019).

.Durante a aplicação do “jogo da sexualidade” contamos com o auxílio do professor ministrante da aula de Ciências que nos deu suporte lendo as perguntas e as explicando-as de forma clara e objetiva.

Resultados e Discussões

Ao longo do jogo percebemos inicialmente que alguns alunos estavam tímidos, porém com decorrer do jogo foi se soltando e buscaram esclarecer algumas dúvidas, principalmente em relação aos seguintes temas: o uso correto de contraceptivos, como prosseguir em caso de uma gravidez indesejada e o que fazer em caso de contrair uma doença sexualmente transmissível.

E após o jogo tivemos uma conversa ampla com alunos a respeito de suas opiniões sobre essa metodologia, os alunos expressaram-se muitos satisfeitos com a meto-

dologia e a aula por consequência. Portanto percebe-se a importância do professor trazer inovações tanto para a obtenção de melhores resultados em sala de aula, bem como para a melhoria do seu desenvolvimento profissional buscando por meio de experimentações e inovações tornar os saberes ensinados válidos para vida dos alunos. Em conformidade com isso Pimenta (1997, p. 42) revela que:

Uma identidade profissional constrói-se com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também na reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. [...]. Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente do seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios.(PIMENTA, 1997, p42)

Percebemos ao longo do desenvolvimento do jogo da sexualidade voltado para adolescentes, que o uso de metodologias ativas como essas são de vital importância para o processo de ensino aprendizagem, uma vez que promove uma interação entre alunos e professores, ao relacionar assuntos que são parte da realidade dos alunos que se encontram na fase da adolescência.

Os adolescentes com base nessa experiência demonstraram uma imensa timidez ao tratar sobre o assunto da sexualidade, resultado da falta de diálogo com os pais, acabam levando a tomar atitudes imprudentes. Constatamos também que os índices de gravidez e o contágio de Doenças Sexualmente Transmissíveis são maiores em adolescentes de classes sociais mais baixas, pois os seus pais devido o seu baixo nível de escolaridade não possuem conhecimento adequado para tratar com seus filhos essa temática, conforme as pesquisa sobre esse tema e o relato dos alunos, que confirmaram as estatísticas.

A partir das experiências adquiridas na construção desse trabalho esperarmos ter contribuído ainda que de forma muito superficial para abrir um debate e reflexão sobre sexualidade na adolescência, na busca de desmitificar os tabus existentes e levar um pouco de informações sobre sexualidade e suas consequências para aos adolescentes.

Acreditamos ainda que a melhor ferramenta para diminuição desses elevados índices de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e gravidez na adolescência é o diálogo aberto entre pais para com os filhos e a escola, através de uma prática pedagógi-

ca que objetiva a cidadania, garantindo saúde e conhecimento do seu corpo aos jovens, pois, a sexualidade é algo natural para todos nós. É preciso ser crítico de si mesmo, pois o magistério é uma área que prevalece o individualismo em muitas situações, sempre haverá os obstáculos no processo do ensino-aprendizagem. Somos incapazes de reconhecer que muitas vezes erramos e que ao longo da profissão por causa do desencanto há certo conformismo, pois é fácil ensinar para alunos que não exigem do professor, e por isso não buscamos inovar em sala.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.164p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Programa Nacional de DST e Aids. Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas (PCDT): Atenção Integral às Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

SANTOS dos.Rodrigues.Benedito.et al. **Gravidez na adolescência no Brasil-Vozes de Meninas e de Especialistas**. INDICA: Brasília, 2017, p.17

CARVALHO, Alysso Massote; RODRIGUES, Cristiano Santos; MEDRADO, Kelma Soares. Oficinas em sexualidade humana com adolescentes. **Estud. Psicol** . Natal, v. 10

. n. 3, p. 377384, dez. 2005. Link http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1413-294X2005000300006 Acesso em: 20 de out de 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli E. D.A.; OLIVEIRA, Maria Rita S. (Org). **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: Papyrus, 1997, p. 37-70.

SEÇÃO VI

LETRAMENTOS SOCIAIS E INCLUSÃO

A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA

SILVA, Damiana Débora Pereira da
Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: damianadebora7@gmail.com

FREITAS, Francisco Danilo Alves de
Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: daniillofreitas96@outlook.com

SILVA, Maria Isabel do Nascimento Leite
Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: marybel2194@hotmail.com

INTRODUÇÃO

No presente artigo, pretende-se ressaltar a importância de se trabalhar a modalidade oral em sala de aula, buscando apresentar uma reflexão maior a respeito dessa ferramenta para o desenvolvimento ativo do indivíduo social. Dessa forma, compreende-se o quanto se faz necessária a realização de atividades específicas que envolvam os gêneros orais que costumam circular na comunidade discursiva estudantil.

O problema é que quando se trata desse assunto no meio escolar, a prática educativa tem deixado essa modalidade um pouco de lado, embora inúmeros pesquisadores venham tentando mostrar o óbvio: a importância da oralidade no desenvolvimento da competência linguística.

Não podemos, não devemos, pois, adiar a compreensão de que a participação efetiva da pessoa na sociedade acontece, também e muito especialmente, pela “voz”, pela “comunicação”, pela “atuação e interação verbal”, pela linguagem, enfim.(ANTUNES, 2003, p. 15)

Portanto, é por esse e muitos outros motivos que a linguagem deve ser abordada de maneira adequada em sala de aula, de modo que os professores possam conduzir o seu alunado a um maior domínio linguístico. Sendo assim, o presente artigo consta como objetivos específicos: ressaltar a importância da oralidade como ferramenta que possibilita a formação de um indivíduo social ativo, estabelecer um paralelo entre às práticas privilegiadas da escrita e as práticas debilitadas da oralidade em sala de aula, assim como elencar práticas pedagógicas para os professores trabalharem a oralidade a partir dos gêneros orais.

Partindo dessa explanação e tendo em vista que o ensino da Língua Portuguesa apresenta lacunas enquanto às práticas de oralidade em sala de aula, esse estudo está direcionado para a seguinte problemática: quais seriam os caminhos que os educadores juntamente com os seus alunos deveriam seguir para melhorarem a prática discursiva oral?

O fato a ser destacado é que a oralidade não se aprende por intuição e por mais que o aluno tenha adquirido sua língua gradativamente, isso não quer dizer que o mesmo esteja preparado para atuar em situações e ambientes mais formais. É visível a despreparação que os educandos apresentam quando são induzidos a falar em público ou até mesmo diante dos colegas de sala. Apesar disso, o ensino tem se distanciado dessa modalidade, que como explica Mascuschi citado em Antunes (2003, p. 19), há “uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar; essa omissão pode ter como explicação a crença ingênua de que os usos orais da língua estão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser matéria em sala de aula”.

Em uma reflexão maior a cerca desse assunto, podemos concluir que é inútil reduzir a oralidade apenas às interações cotidianas que realizamos. É fato que as crianças aprendem a falar desde cedo, mas pensemos: seria possível uma criança de seis anos ministrar uma palestra? Está claro que não, ministrar uma palestra seria difícil até mesmo para adultos que não tenham desenvolvido essa habilidade durante os anos escolares. Segundo as palavras de Elias (2014, p. 37):

[...] todos nós sabemos que saber se expressar adequadamente, saber se impor pela palavra, defender um ponto de vista, saber explicar um fato, argumentar, narrar e adequar a fala às diferentes situações interacionais do dia a dia são atos que não dependem exclusivamente de alto grau de letramento, fluência na leitura, conhecimentos gramaticais, redação etc.; dependem, sobretudo, de competência comunicativa ou interlocutiva.

Dessa maneira, a escola é um ambiente propício para desenvolver nos alunos essa competência comunicativa e interlocutiva. Estando apto, o educando não só irá fazer uso adequado da linguagem, como também terá a competência para ouvir o que o outro tem a dizer.

À vista disso, a partir do trabalho que realizamos, temos como intuito promover uma melhoria no ensino apresentando objetivos específicos e necessários para um ensino e uma aprendizagem que propicie um bom desenrolar das práticas sociais por parte dos indivíduos.

O ENSINO DA ORALIDADE NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM INDIVÍDUO SOCIAL ATIVO

A nossa socialização, enquanto falantes nativos da Língua Portuguesa, acontece por intermédio da linguagem oral. Por esse motivo, ressaltamos nesse trabalho o papel da oralidade na construção de um indivíduo que participa efetivamente das incontáveis práticas sociais do seu dia a dia. Nessa perspectiva, de acordo com Antunes (2003, p. 15) “O ensino de língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente”.

Nesse intuito, adentrando no ambiente escolar fica nítido o despreparo de grande parte dos alunos quando são induzidos a uma apresentação oral e diante dessas ocasiões percebe-se com clareza que o educador não pode esperar do estudante o desenvolvimento da sua oralidade em contextos diversificados se na própria sala de aula essa modalidade tão importante na sociedade não é trabalhada adequadamente.

Dessa forma, torna-se notável a ajuda que o grupo de professores tende a oferecer para o crescimento de crianças, adolescentes e adultos, enquanto falantes e indivíduos ativos no meio social. Haja vista, que o processo de desenvolvimento da fala formal pode e deve ser trabalhada por atuantes de outras áreas e não apenas pelo (a) professor(a) de Língua Portuguesa. Porém, tem sido visível o descaso para com o trabalho da modalidade oral em sala de aula, tornando o ensino escasso e superficial. O que de fato, impossibilita o desenvolvimento da argumentação crítica nas pessoas, além de torná-las menos atuantes e participativas em determinadas situações.

Nessa perspectiva, cabe aos educadores planejarem adequadamente suas aulas visando à melhor forma possível de levar os alunos a praticarem e compreenderem a linguagem em uso. Outra questão a ser elencada é o fato do ensino de língua portuguesa estar praticamente preso à gramática tradicional, sendo essa, o centro das atenções. Com base nisso, Antunes explica que ainda é possível constatar visões equivocadas acerca da fala, considerando-a como um veículo de desrespeito às regras gramaticais:

De acordo com essa visão, tudo o que é “erro” na língua acontece na fala e tudo é permitido, pois ela está acima das prescrições gramaticais; não se distinguem, portanto, as situações sociais mais formais de interação que vão, inevitavelmente, condicionar outros padrões de oralidade que não o coloquial. (ANTUNES, 2003, p. 24-25)

Para exemplificar melhor o caso, bastam-nos alguns questionamentos: o modo como mantemos uma interação afetiva no meio familiar é o mesmo quando nos deparamos em situações mais formais? Ou ainda, as gírias que utilizamos no grupo de amigos também são expostas quando precisamos realizar uma palestra?

Dessa maneira, é nítido que a depender da situação e do contexto em que somos inseridos no decorrer da vida, reavaliamos o nosso léxico e modificamos de acordo com a comunidade discursiva em que somos expostos.

O grande problema está no modo como alguns professores pensam a respeito desse assunto, chegando a acreditar que a fala não precisa ser trabalhada pelo fato das crianças terem acesso desde cedo e conseguirem desenvolver a linguagem gradativamente. Com vista nisso, Elias (2014, p. 38) elenca que “o ensino da oralidade não pode ser confundido com ensinar a falar, e não se restringe a isso, pois todos os falantes

aprendem tudo o que todos conhecem sobre sua língua, sabendo ou não ler e escrever”

Por esse viés, é interessante parar para pensarmos sobre o assunto e enfatizar que precisamos nos adaptar a determinadas situações em que exige de nós um maior cuidado com a linguagem formal pública. Porém, é importante frisar que para isso, necessitamos desde cedo de um bom suporte escolar, considerando-se que o conhecimento a cerca das inúmeras regularidades e adaptações são fundamentais nos diversos contextos de uso da língua.

Em uma síntese a respeito das propostas que os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam, Elias (2014, p. 32) cita ao longo dos pontos a serem destacados o seguinte:

O contexto interacional escolar deve concorrer para que o aluno seja um usuário competente da linguagem e capaz de adequá-la em instância pública dialógica diversificada e complexa, a qual envolve inúmeras situações do exercício da cidadania sujeitas a avaliações.

Desse modo, inquestionavelmente observa-se o papel fundamental da escola na construção de indivíduos sociais ativos, possibilitando às pessoas exercerem objetivamente os seus deveres enquanto cidadãos e a buscarem os seus direitos sem haver a necessidade de se intimidarem. Assim como em determinados assuntos, argumentar, concordar, discordar e ainda propor sugestões que facilitem o convívio em sociedade.

É interessante frisar, que a adaptação que devemos fazer na modalidade oral quando matemos interações sócio-comunicativas não deve ocorrer apenas ao nível formal. Todavia, é nosso dever aprimorarmos o modo como nos comunicamos com pessoas não escolarizadas, de modo que possamos facilitar a compreensão dos nossos interlocutores em uma dada ocasião. A cerca disso, Elias (2014, p. 53) esclarece que:

Somente assim poderemos ter mais vezes a experiência de nos depararmos com sujeitos que não apenas saibam “se comportar” em interações públicas, mas que tenham, de fato, incorporado, como princípios norteadores de suas ações sociais, um profundo respeito por seu interlocutor como pessoa humana, que nada tem a ver com “boas maneiras”, mas com um modo de ver e de pensar a si mesmo e o mundo social ao seu redor.

Portanto, podemos concluir que o trabalho com a modalidade oral em sala de aula possibilita a construção não apenas de pessoas ativas e conectadas a tudo o que se passa na sociedade, mas que ainda, mostram-se cooperativas no meio social ao utilizarem das mais diversificadas estratégias diante do discurso oral. Nesse último caso, adequam a fala diante de seus ouvintes, respeitando o modo e o tempo que levam até compreenderem.

Diante do exposto, é viável que as atividades escolares sejam também direcionadas para a linguagem em uso, tornando-se portanto, uma prática essencial no ambiente escolar. O trabalho com a oralidade pode ser realizado a partir de análises e produções de gêneros orais. Nessa perspectiva, pode-se começar a partir de gêneros primários como simples conversações a cerca de assuntos que sejam recorrentes e envolvam a sociedade, até a produção de alguns gêneros secundários e um pouco mais complexos. Possibilitando, desse modo, reflexões necessárias quando se trata da língua falada (SILVA, 1994).

A partir do momento que a linguagem é trabalhada e questionada em sala de aula, os educadores mostram-se preocupados com o desenvolvimento que é primordial na vida dos seus alunos. É constatável que já houve grandes avanços a cerca desse assunto, mas em muitos casos é preservada e considerada acima de qualquer outra aprendizagem, a modalidade escrita. Nessa perspectiva, veremos no capítulo seguinte um pouco sobre o descaso para com a oralidade e um trabalho privilegiado da escrita na sala de aula.

CONTEXTO ESCOLAR: UMA PRÁTICA PRIVILEGIADA DA ESCRITA EM CONTRASTE COM O DESCASO PARA COM A MODALIDADE ORAL EM SALA DE AULA

Como podemos constatar na primeira parte deste trabalho, as práticas de oralidade são fundamentais para a formação de um indivíduo socialmente ativo, os gêneros orais são tão presentes quanto os gêneros escritos em nossas práticas sociocomunicativas. Entretanto, a supremacia da visão grafocêntrica permeia na sociedade e nas escolas. Dessa forma, acaba-se prestigiando o estudo, reflexão e elaboração de gêneros escritos, enquanto que os exercícios referentes à oralidade ficam em segundo plano, desconsidera-se então, o fato de que a língua oral sempre será uma referência no aprendizado da língua escrita, sendo possível as interferências da fala no desenvolvimento do registro da modalidade escrita em qualquer nível escolar.

Essa 'supremacia' atribuída socialmente à escrita é resultado da postura ideológica de grupos dominantes que em determinados momentos da história mobilizados em prol da conquista e da manutenção do poder, conferiram maior valor à escrita. Por outro lado, a linguagem não estabelece critérios a favor de maior e menor prestígio de uma ou outra modalidade. Acerca disso Marcuschi citado em Elias (2014, apud MARCUSCHI (2000, P.3536) argumenta:

Postular algum tipo de 'supremacia' ou de superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se considerar que esta relação não é homogênea nem constante. [Cronologicamente], a fala tem grande precedência sobre a escrita, mas do ponto de vista do 'prestígio social', a escrita é vista como mais prestigiosa que a fala. Não se trata, porém, de algum critério intrínseco nem de parâmetros linguísticos e sim de postura ideológica.

Apesar da tendência social de supervalorizar a cultura escrita, nós podemos enfatizar o quão é importante a abordagem da oralidade nos contextos escolares. É fundamental destacar que a escrita e a oralidade são modalidades diferentes, mas não dicotômicas, pois se, observarmos, existe muito mais semelhanças que diferenças entre elas. O ato de trabalhar com a escrita em sala de aula seria muito mais proveitoso e eficaz, se fosse realizado em conjunto com as duas modalidades, evidenciando os fatores que diferenciam e que aproximam essas duas formas de interação e comunicação social. Com isso, entendemos o nosso real propósito que não é excluir ou tornar menos importante os trabalhos com a língua escrita, mas sim estabelecer um paralelo, em que esses dois modos sejam igualmente valorizados.

Diz Sousa (2003, p. 3) que:

A aprendizagem envolve representação culturalmente criada e compartilhada. Assim, hábitos e formas de comportamento sociais são construídos numa relação não só consigo mesmo, mas também com o mundo. A partir disso, entende-se que pretender mudanças significa ter a consciência de que está associado ao aspecto motivacional.

Atentando-se para a citação, compreende-se que se aprende a leitura ou qualquer outra atividade por meio de representações sejam elas no âmbito familiar, escolar, grupo de amigos e até mesmo através da influência dos meios de comunicação em massa.

No que se refere ao trabalho com a oralidade em sala de aula, percebemos uma visão bastante equivocada; como já explicitado no ponto anterior, o campo de atuação da oralidade é visto equivocadamente como o lugar privilegiado para a violação de regras da gramática. Com base em Antunes (2003), não podemos considerar esse fato, pois nem tudo o que acontece na linguagem falada é “erro”, temos que ter em vista a situação, o contexto e os interlocutores envolvidos nessa interação, pois a oralidade também se faz presente em situações sociais mais formais de interação, que vão condicionar outros padrões de oralidade que não o coloquial.

Com base nisso, destacamos nesse artigo como grande papel da escola, a tarefa de se trabalhar com os diversos gêneros da oralidade, para que sejam também percebidos os fatores não verbais, que constituem uma apresentação oral formal pública, como a postura, o tom de voz, a dicção, os gestos, a alternância entre os participantes da interação, etc. Esses são fatores importantíssimos que compõem o trabalho com a oralidade e que devem ser apresentados aos estudantes e exercitados desde os primeiros anos do ensino fundamental para que nas situações futuras de interação, sintam-se aptos a realizá-los com segurança.

Retomando o que foi dito no início deste capítulo, quando citamos que haverá sempre interferência da fala no código escrito em qualquer nível escolar ou de aprendizado, trata-se de uma tentativa de mostrar que, a aprendizagem da língua escrita não possui um caráter ‘espontâneo’ como a aprendizagem da língua oral. Com base na obra *Metodologia e prática de ensino da Língua Portuguesa*, percebe-se de acordo com Travaglia, Araújo e Alvim (2010, p. 35) que:

A aquisição das habilidades linguísticas de **ler** e **escrever** se realiza geralmente na escola. Há que se utilizar de uma técnica especial para se ensinar a representação gráfica dos vários aspectos linguísticos, em primeiro plano os **fonológicos**. A aprendizagem se fará lentamente, principalmente porque nosso sistema ortográfico se distancia do sistema fonológico da língua.

Diante dessa explanação, fortalecemos a ideia de que oralidade e escrita não são polos opostos, em que, em um se predomina a ordem, as normas e as regras gramaticais, e no outro tudo se realiza de modo espontâneo e sem nenhuma regra, como já destacamos, não é bem assim. Pensemos, então, em um caso de retextualização de um enunciado realizado oralmente, para um registro escrito, o que acontecerá não é um caso de uma desordem para uma ordem, mas sim um caso de uma ordem para outra ordem.

É muito importante que o professor traga para a sala de aula gêneros que propiciem aos alunos a análise de falas coloquiais ocorrendo em textos literários, ou em manchetes de jornais, por exemplo, em que se faz uso proposital para representar uma forma de fala, ou chamar atenção do leitor de jornal, como também reavaliar suas próprias apresentações gravadas ou filmadas, enfim, propiciar aos alunos o funcionamento da língua viva em pleno uso, isto é, perceber as possíveis marcas de oralidade em textos escritos e vice-versa.

É importante frisar que tanto a língua falada quanto a escrita devem ser valorizadas no ensino de Língua Portuguesa, pois tratam-se sim, de modalidades diferentes, mas não dicotômicas, ambas são articuladas dependendo de seus contextos de atuação. E que, quando propomos uma maior preocupação em relação ao ensino de oralidade nas escolas, não almejamos o descarte da modalidade escrita, pois ambas se complementam, sendo até incoerente o ensino com foco em apenas uma dessas modalidades, visto que conforme Castilho citado por Elias (2014, apud CASTILHO, 2000, p. 67) diz:

É evidente que não estou propondo a exclusão da língua escrita. Simplesmente estou propondo que a escola imite a vida: primeiro aprendemos a falar, depois aprendemos a escrever. Que nas reflexões escolares sobre nossa língua, acompanhemos esse ritmo, deixando de lado uma supervalorização do escrito sobre o oral.

É com a defesa dessa ideia que finalizamos essa parte do nosso trabalho, e é com base nisso que iremos abordar algumas práticas pedagógicas que o professor deve utilizar para se trabalhar a oralidade por meio dos gêneros.

SUGESTÕES PARA O TRABALHO COM OS GÊNEROS ORAIS EM SALA DE AULA

É possível afirmar que embora a oralidade se mostre como fator essencial dentro da sala de aula, ainda há uma visão reducionista que persiste em estudos descontextualizados das palavras, ficando sempre em segundo plano uma busca mais relevante no processo de compreensão da linguagem em seus diferentes usos.

O problema é que estando o ensino aprisionado apenas a questões gramaticais, finda tornando-se pouco importante, não evoluindo o que tem de mais necessário na aprendizagem. Além disso, transmite para os educandos certa aversão à língua portuguesa e, por conseguinte pode causar desistências por parte do alunado. Em conformidade com Antunes (2003, p. 16-17):

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e escrita de textos. Ou mesmo para quem precisa ter uma certa fluência e desenvoltura no exercício mais formal da comunicação oral [...]

Diante do postulado, com clareza podemos perceber a enorme tendência em observar à língua a partir das suas diversas regras gramaticais. Fato é que essa visão torna o ensino totalmente superficial. Desse modo, como já salientamos, fica de lado uma análise da linguagem em sua realização, seja de modo formal ou informal.

Nesse sentido, desenvolvemos algumas estratégias e ideias para que no meio escolar, seja possível o aprimoramento e ampliação da fala formal pública a partir dos gêneros do discurso oral que circulam na comunidade discursiva dos alunos.

Além disso, exemplificaremos e mostraremos o quanto é possível o trabalho com a escrita a partir da oralidade, salientando mais uma vez, que tratam-se de duas modalidades possíveis de ser trabalhadas juntamente, fugindo da noção dicotômica entre ambas.

Sendo assim, ressaltamos o quanto é interessante que o trabalho com a modalidade oral aconteça por intermédio de atividades específicas e significativas que motivem os alunos à participação efetiva durante a realização.

Nessa perspectiva, a primeira proposta que elencamos parte da observação do gênero entrevista por meio de uma gravação. O professor pode induzir os alunos a fazerem uma observação maior acerca das marcas de oralidades que são possíveis de ser destacadas nas falas do entrevistador e do entrevistado (repetições, pausas, palavras e frases cortadas, assim como as expressões coloquiais).

Em seguida, o educador pode questioná-los a respeito do tema, além das perguntas e respostas, de modo que possam analisar se ambas foram espontâneas ou planejadas. A partir desse momento, outro gênero pode surgir entre aqueles que se fazem presente na sala, o debate.

Vale deixar claro ainda, que por intermédio da gravação, pode ser feita a transcrição de modo que seja possível o trabalho conjunto entre a língua falada e a língua escrita. Exigindo uma análise ainda mais ordenada da linguagem em uso. A cerca disso, Elias (2014, p. 34) explica que:

Por meio da transcrição, e tendo ouvido a gravação do texto falado, é possível analisar as especificidades do texto, assim como as estratégias de sua construção (repetição, correção, parafraseamento, parentetização, referenciação) e os fenômenos intrínsecos da oralidade (hesitação e interrupção).

Por conseguinte, melhorando o processo de escrita, Elias (2014) esclarece que o trabalho que parte da fala pode-se chegar à escrita utilizando-se de uma possível retextualização. Nesse caso, o procedimento exige um cuidado maior, sendo, ao contrário da transcrição, eliminado às expressões que são decorrentes da modalidade oral.

É importante frisar, que podem ser desenvolvidas inúmeras outras atividades, tendo em vista que temos um número ilimitado de gêneros discursivos. Nas aulas de literatura, por exemplo, os estudantes podem analisar o uso de diversificados termos da oralidade em alguns poemas, assim como produzi-los a partir de temas de seus interesses ou repercutidos na sociedade. De modo que não só possam analisar e produzir um texto poético, mas que utilizem das possíveis rimas para, a partir de suas produções transmitirem seus pontos de vista.

Assim, o aluno estará habilitado para as produções textuais observando ao mesmo tempo, como se faz presente os gêneros da oralidade em nosso cotidiano e compreendendo as peculiaridades da língua falada (TEBEROSKY, 2001).

Outro gênero discursivo oral que se faz presente durante as aulas, sendo geralmente utilizado pelo professor para avaliar o aluno, é o seminário. Nesse caso, os alunos realizam uma pesquisa para em seguida expor e desenvolver as suas argumentações a respeito do assunto abordado, tornando-se um trabalho interessante, visto que os aprendizes farão uso da linguagem de modo formal.

Afirma Tardelli (2002, p. 24):

A época de ebulição no campo teórico/ pedagógico graças a realização de eventos/ encontros, debates, publicações de artigos, teses, dissertações universitárias abordando temas como: leitura, escrita, produções de textos; a gramática passa a ter um novo enfoque, pois a simples memorização de regras e a execução de exercícios mecânicos mostravam-se ineficientes quanto aos resultados esperados.

Finalmente, está claro que não precisa muito esforço para percebermos a relevância da oralidade. Todavia, é necessário compreender que possibilitar aos alunos uma reflexão acerca da linguagem é transmitir para o ensino melhores condições e maiores êxitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou enfatizar a importância de se trabalhar a oralidade nas escolas, refletindo sobre o uso dessa modalidade fundamental de comunicação para a formação de indivíduos ativos em sociedade.

Destacamos que, a oralidade não se trata apenas da fala espontânea dos sujeitos da comunicação, tendo em vista que, essa habilidade já é de domínio dos falantes desde o princípio de sua atividade verbal oral, ou seja, muito antes de se chegar à escola.

O que se propõe é que os professores promovam reflexões sobre a linguagem oral e trabalhem gêneros discursivos com seus alunos. Dessa forma, irão contribuir também com a realização da modalidade escrita, pois como foi uma das pautas nesse artigo, a oralidade sempre interfere na realização da escrita, pelo fato de nosso sistema ortográ-

fico se distanciar do sistema fonológico. Sendo assim, esse é mais um forte argumento para valorização da oralidade nas escolas.

A escrita tem seu lugar de prestígio social há muito tempo, mas devemos entender que, a prática tradicional de fazer o ensino de língua portuguesa com foco maior apenas nesta, tem tornado a educação defasada. Os tempos atuais pedem uma nova escola, com novos métodos, em que os alunos sejam sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem, e a oralidade é uma das grandes ferramentas para esse objetivo (SOUSA, 2003).

Evidentemente, em nenhum momento descartamos a importância do trabalho com a escrita, mas diante do problema que ainda se propaga na atualidade, de supervalorizar apenas esse modo de interação e comunicação, faz-se necessário uma abordagem crítica sobre o assunto.

Finalizamos esse trabalho com propostas pedagógicas que podem ser adotadas pelos professores. Essas propostas visam o trabalho por meio de gêneros discursivos da oralidade, que promovem ao aluno reflexões sobre o uso da modalidade oral em diferentes contextos, desde os mais formais aos menos formais. O trabalho com entrevistas, leitura e produção de poemas com marcas de oralidade permitidas à ocasião, ou, até mesmo gravar suas apresentações de seminários e refletir sobre elas, são exercícios que vão ajudar muito a desenvolver ambas as competências linguísticas, tanto a fala como a escrita.

Espera-se que esse trabalho contribua para o amadurecimento do propósito de ampliar o espaço de atuação das modalidades orais comunicativas na escola e na sociedade como um todo. Convocamos que você, professor(a), como também alunos e outros que venham a ter contato com esse material, que tenhamos como desafio, estimular cada vez mais o desenvolvimento de nossas práticas discursivas, que dessa forma, possamos evoluir e nos tornarmos sujeitos capazes e confiantes de nos posicionarmos pessoal, social e politicamente.

REFERÊNCIAS

ATUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ELIAS, Vanda Maria. **Ensino de Língua Portuguesa:** oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2014.

SILVA. Ademar. **Alfabetização:** A escrita Espontânea. 2. ed. São Paulo. 1994.

SOUSA, Valdemarina Bidone de Azevedo e. Meios de comunicação na sala de aula. In: **Mundo jovem:** um jornal de ideias, Porto Alegre, outubro, 2003. Língua e Literatura, ano XLI, n°. 341, 195, p. 03.

TARDELLI, Marlete Carboni. **O ensino da língua materna:** interações em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, Maria Helena Santos; ALVIM, Maria Teonila de Faria. **Metodologia e prática de ensino de Língua Portuguesa.** Uberlândia: EDUFU, 2007.

A LEITURA DE CONTOS DE FADAS A PARTIR DE MULTILETRAMENTOS

SANTOS, Tatiane Silva dos

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: tatiane_silvacz@hotmail.com

FREIRE, Cícera da Silva Maciel

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: ciceramaciel82@gmail.com

VIEIRA, José Venâncio Soares

Universidade Federal de Campina Grande, Sousa, PB, Brasil.

E-mail: josevenancio5553@gmail.com

INTRODUÇÃO

Sabe-se que os gêneros textuais são maleáveis, plásticos e que se adequam a situações diversas como afirma Marcuschi (2008) citado por Reis (2014) é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero ou algum texto, uma vez que os gêneros textuais são fenômenos históricos, ligados à vida cultural e social do sujeito que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas da vida diária.

Desse modo, é relevante observar que a língua não se concretiza desordenadamente, e assim, se faz necessário e importante o uso de mecanismos que ajudem o aluno no seu desenvolvimento educativo, já que se vive em uma época em que a tecnologia ganha mais espaço nas casas, nas escolas e em diversos ambientes.

Investigando essa questão tecnológica, a pesquisa tem como objetivo procurar meios e utilizar-se do multiletramentos a partir da leitura de contos de fadas, para prender a atenção do aluno e assim ocorrer à aprendizagem. Entende-se que é na fase inicial

de aprendizagem que o aluno adquiri “gosto” pela leitura, como afirma Martins (1994, p. 25) “a leitura seria a ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo”.

Os contos de fadas propiciam de certa forma, o despertar da leitura na criança. Além disso, a leitura a partir dos contos de fadas inicia-se com as narrativas contadas por alguém, seja na família ou na escola, depois temos os livros com imagens e depois com apenas letras, e assim, ela vai se inteirando de um mundo mágico que são os contos de fadas. Assim como, podendo fazer com que a criança desenvolva seu intelecto, a curiosidade, a criticidade e o interesse pela leitura que facilita a aprendizagens. Essa leitura pode acontecer de forma linear favorecendo-a a leitura que é encontrada nas histórias contadas ou já conhecida do seu universo literário da criança.

Nota-se que, mesmo com o passar dos anos os filmes que são releituras dos contos de fadas são líderes de bilheteria no cinema, muitas vezes por ter marcado alguma fase daquele adulto quando criança. Utilizando, mesmo sem notar um modo de leitura o sensorial que, “na criança essa leitura é através dos sentidos e revela um prazer singular, relacionados com sua disponibilidade (maior que a do adulto) e curiosidade (mais espontaneamente expressa)” Martins (1994, p. 42).

Assim sendo, a leitura sensorial citada à cima trata-se de ler não apenas a letra, o texto escrito, mas o que esse texto está querendo transmitir ou além do que este expressa, como também fazer a leitura de imagens e, desse modo, tem se notado que nos contos de fadas também se encontra carregada de sentidos e significados, já que observamos a roupa dos personagens e os lugares entre outros dentro do contexto.

Para tanto, a leitura estimula a aprendizagem da criança e ainda os faz sentir mais próximo das obras que os incitam o ato de ler, dentre outros elementos que favorece a interpretação e compreensão sobre os contos de fadas. Assim, compreender a leitura como processo de aquisição da linguagem acerca dos contos de fadas, estimulando o ensino de literatura infantil em sala de aula.

METODOLOGIA

O uso de métodos de ensino cada vez mais dinâmicos se faz presente nos multile-

tramentos, já que se devem valorizar os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Desse modo, a pesquisa está embasada nas ideias dos autores Costa (2007), Coelho (1987), Morege (2010), Martins (1994), Rojo (2012), Reis (2014), que procuram explicar e mostrar a dinâmica que existe nesse mundo dos contos de fadas e da literatura infantil.

A pesquisa em questão é bibliográfica de cunho descritivo e qualitativo, como aponta Gil (2012) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigo científico”.

Desse modo observando os mecanismos e estratégias que podem ser adotadas a partir dos multiletramentos como pontua Rojo (2012, p. 23) que “Um das principais características dos novos (hiper) textos e (multi) letramentos é que eles são interativos, em várias níveis (na interfaces, das ferramentas, nos espaços em redes dos hipertextos e das ferramentas, nas diferentes redes sociais etc.)”.

Sendo assim, é notável que a pesquisa qualitativa como assinala Minayo (1995, p. 21-22) é:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito articulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Mediante os aspectos mencionados, a pesquisa terá como eixo norteador a observação da leitura com o uso de multiletramentos, no processo de aquisição e conhecimento dos contos de fadas como aparato educacional, e não apenas como entretenimento.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

MULTILETRAMENTO E LEITURA

O processo de aquisição da leitura é constituído de diversas etapas e alguns níveis de leitura como pontua Martins em seu livro “o que é leitura” a leitura de mundo, que é a primeira que temos contato. Logo a leitura sensorial, a emocional e a racional, se

caracteriza por apresentar um equilíbrio sobre as interpretações que se faz delas. Com a unificação desses níveis temos uma leitura mais estimulante e compreensível, como esboça Martins (1994, p. 29):

Temos, então, mais um motivo para ampliar a noção de leitura. Vista num sentido amplo, independente do contexto escolar, e para além do texto escrito, permite compreender e valorizar melhor cada passo do aprendizado das coisas, cada experiência.

Desse modo, é de suma importância que o uso de mecanismos que utilizem a multimodalidade como estimulante da leitura promova a aprendizagem do sujeito, ou seja, a criança. Observa-se que nos contos de fadas temos um vasto campo de leituras com os livros infantis, filmes infantis, joguinhos interativos e também as releituras que são feitas de contos como “a bela e a fera”, várias interpretações como a “chapeuzinho vermelho”, “cinderela” e “malévola”, este último traz a versão da “malévola” dando um outro caminho, ou seja, levando o leitor a voltar o olhar além do que são vistos para entender a história a exemplo da “branca de neve”.

É notável as semelhanças e diferenças que as crianças podem sentir sobre essas histórias, mais estimuladas sobre a aquisição da linguagem. Martins (1994, p. 33) diz que “a leitura se realiza a partir do diálogo do leitor com o objeto lido-seja escrito, sonoro, seja um gesto, uma imagem, um acontecimento».

Com isso, é perceptível o que afirma Freire (1981) em o livro “A importância do ato de ler”, que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra e, sendo assim, a leitura feita dos contos de fadas antecede as leituras de frases prontas, em livros apenas com letras. E dessa forma, com o estímulo dos pais ou dos professores as crianças começam a viajar por um mundo mágico, criado para elas.

Levando em conta a importância dessas leituras não apenas de livros mais de filmes entre outros, é importante notar que elas marcam não apenas a infância, mas a vida adulta de quem as lê. Pois as leituras podem marcar algum momento da infância, a vida toda. Martins (1994, p. 40) pontua que:

[...] leitura sensorial começa, pois, muito cedo e nos acompanhada por toda a vida. Não importa se mais ou menos minuciosa e simultânea à leitura emocional e racional. Embora a aparente gratuidade de seu aspecto lúdico, o jogo com e das imagens e cores, dos materiais, dos sons, dos cheiros e dos gostos incita o prazer, a busca do que agrada e a descoberta e rejeição do desagradável aos sentidos. E através dessa leitura vamo-nos revelando também para nós mesmos.

Sendo assim, a leitura e os multiletramentos vão se complementando, e isso nos leva a observar com maior clareza os valores que a história carrega, e ainda suas semelhanças e diferenças que ajudam a criança a desenvolver sua criatividade e criticidade, dependendo de como a história está sendo lida ou contada mediante sua realidade.

A LEITURA E OS CONTOS DE FADAS

Desde os primórdios o homem se utiliza das narrativas para se comunicar. Os contos de fadas surgiram há muitos anos e desde então, vem encantando gerações. O surgimento dos contos despertou interesse por entender que servia para “entreter” as crianças que eram vistos como adultos em miniatura.

Desse modo, podemos observar que Coelho (1987, p. 67) pontua que: “Note-se, quanto a essa possível intencionalidade, que Perrault não iniciou seu trabalho de redescoberta do maravilhoso popular preocupado com as crianças”. A forma como escreviam chama a atenção do leitor, pois nas histórias havia sempre denúncias ou algo parecido que estava acontecendo na sociedade nessa época.

Observando este universo mágico dos contos de fadas é relevante falar que as histórias que hoje conhecemos, passaram por várias gerações e por diversas etapas e revisões. Assim como, a origem dos contos de fadas que para muitos ainda é indefinida, porém para outros pesquisadores todos os contos tem uma origem, e este é reafirmada por Coelho (1987, p. 13) que diz:

Os contos de fadas, como veremos adiante são de origem celta e surgiram como poemas que revelavam amores estranhos, fatais, eternos... Poemas que são apontados como células independentes, mais tarde integradas no ciclo novelesco arturiano, essencialmente idealista e preocupado com os valores eternos do ser humano: os de seu espírito.

A criança enquanto sujeito e protagonista do próprio conhecimento desenvolve seu gosto ou hábito pela leitura quando houve histórias desde cedo, que mantém contato direto com livros ou textos literários e ainda é estimulada pela família ou pelo professor (a). Assim, a criança apresentará desenvolvimento cognitivo satisfatório e favorável ao seu vocabulário, bem como aptidão para a leitura.

Para tanto, a leitura literária acaba por seduzir a criança e esta por sua vez se torne um leitor proficiente. Para Abramovich (1997, p.17):

Ler para mim, sempre significou abrir todas as comportas para entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens... Ler foi sempre maravilha, gostosura, insubstituível... E continua, lindamente, sendo exatamente isso!

Nesse sentido, a criança que lê com desenvoltura e apresenta interesse pela leitura, aprende com facilidade. A criança que tem interesse em aprender, se transforma em um ser único capaz de mudar todo o seu contexto, tornando-se um leitor proficiente. Sendo assim, pode-se afirmar que a capacidade de ler está intimamente ligada à motivação aos estímulos do ambiente do qual está inserido.

Dessa forma, pensando em melhorar o conteúdo literário e a leitura desta, começaram a pensar em uma literatura voltada para crianças, mas para este processo viesse acontecer à literatura precisou passar por várias etapas, como fala Coelho (1987, p. 68):

[...] Perrault volta-se inteiramente para essa redescoberta da narrativa popular maravilhosa, com um duplo intuito: provar a equivalência de valores ou de “sabedoria” entre os Antigos nacionais, e, com esse material redescoberto, divertir as crianças, principalmente as meninas, orientando sua formação moral.

A partir dessa releitura sobre a literatura é que os contos de fadas ganharam elementos que por ventura tende a suavizar a violência, que estão presentes nas histórias. Desse modo, as pesquisas e estudos relacionados aos contos de fadas ganham destaque com uma história inocente e sem maldade aparente, pois a questão da romantização dos encontros entre os amados sejam em situações distintas, mas sempre termina em um final

“feliz para sempre”, e a princesa aquele ser ingênuo e puro, é protegida pelo seu amor. Assim sendo, Martins (1994, p. 36) sinaliza que:

[...] Não pretendo chegar a definições, a conceituações definitivas, tampouco apresentar regras ou receitas. O propósito é compreender a leitura, tentando desmistificá-la, por meio de uma abordagem despretensiosa mas que permita avaliar aspectos básicos do processo, dando margem a se conhecer mais propriamente o ato de ler.

Porém é sabido que estes contos carregam outros significados e seus finais são relevantes dependendo de onde ela foi contada. Nesse sentido, a literatura infantil e, principalmente, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação do sujeito. O maniqueísmo que por sua vez divide as personagens em boas e más, belas e feias, poderosas ou fracas, etc., facilitando no sujeito a compreensão sobre valores básicos a conduta humana.

A leitura é um processo ou habilidade que o sujeito necessita desenvolver na educação básica, principalmente na educação infantil. A família e a escola lhes competem sistematizar esses saberes, e assegurar o acesso ao exercício da cidadania e o envolvimento do sujeito no mundo da leitura. A leitura possibilita que o sujeito seja inserido num mundo literário em que haja comunicação de várias formas, e assim, obter o conhecimento de maneira compreensível.

Ler é essencial. Entendemos que por meio da leitura, construímos valores e conhecimentos para que se junte aos dos outros, de tal forma que o sujeito assim constituído possa compreender todo o universo dos contos de fadas. Os contos de fadas são referenciais que serve de apoio às crianças para elaborarem conhecimentos que os ajudarão na compreensão com seus medos, amores, rancores, ódios, entre outros, conceitos que não anula a imaturidade do sujeito.

MULTILETRAMENTO E AS TECNOLOGIAS

Pensar em multiletramentos é pensar em diversas possibilidades de ensinar e aprender, como também valorizar e ampliar os conhecimentos dos alunos. É sabido que no processo de alfabetização os discentes já trazem conhecimentos prévios consigo e

consequentemente o uso de tecnologias já faz parte de algumas de suas atividades.

Levando em consideração os processos que as crianças passam para adquirir a leitura, é observado que os contos de fadas chegam com mais naturalidade ao mundo dos pequenos, sejam a partir de histórias contadas pelos pais, joguinhos interativos, livros, filmes e desenhos, desse universo gigantesco da imaginação.

Os multiletramentos estão presentes nesse processo a partir dessa junção desses conhecimentos obtidos em casa e na escola, desse modo Rojo (2012, p. 37) aponta que:

A presença das tecnologias digitais em nossa cultura contemporânea cria novas possibilidades de expressão e comunicação. Cada vez mais, elas fazem parte do nosso cotidiano e, assim como a tecnologia da escrita, também devem ser adquiridas. Além disso, as tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades.

Deve-se notar que o uso desses mecanismos é de uma importância significativa na aprendizagem já que fazem parte dessa nova geração. Dessa maneira é relevante observar que os contos infantis explorados em sala de aula já são de conhecimento de alguns alunos e isso pode fazer com que sejam explorados com o uso de multiletramentos para um melhor entendimento dos pequenos. Com isso pode-se notar que para conseguir alcançar as expectativas e conhecimentos dos alunos o professor precisa estimular para que os aprendizes observem elementos em comum com a sua realidade. E assim como pontua Rojo (2012, p. 29):

[...] tratava-se de formar um usuário funcional que tivesse competência técnica (“saber fazer”) nas ferramentas/textos/práticas letradas requeridas, ou seja, garantir os “alfabetismos” necessários às práticas de multiletramentos (às ferramentas, aos textos, às línguas/linguagem.) [...]

Logo nota-se que os multiletramentos não são apenas uma maneira de trazer o mundo digital para mais perto dos alunos, mas procurar integrar o ambiente escolar e o mundo digital, para transmitir o uso desses mecanismos com uma maior responsabilidade.

A tecnologia apresenta diversos atrativos que tende a povoar o mundo imaginário

da criança. E a partir deste espaço atrativo e por vezes interativo leva a criança lançar interesse por esse instrumento eletrônico e midiático. Os contos de fadas são relevantes para a vida da criança, visto que, através dos conteúdos e das histórias neles inseridas, percebam que é possível criar e recriar elementos que mude seu cotidiano, em espaços distintos.

Para tanto, a capacidade de entendimento destas e outras situações ocorre não por intermédio da compreensão de sua natureza racional ou pelo conteúdo de seu inconsciente, mas, por meio da familiarização dos fatos. Assim, a criança adapta o seu pensamento às fantasias conscientes, como também, a capacidade de compreender esse universo tão complexo e assim, lidar com novos conteúdos ou conceitos por ela construída.

O multiletramentos é uma atividade inerente ao sujeito. Sendo assim, o uso de multiletramentos levam a criança a desenvolver os sentidos e a usá-los para uma melhor interpretação e aquisição da leitura. Assim sendo, no livro “Multiletramentos na escola”, Rojo (2012) assinala que as tecnologias não devem ser consideradas ferramentas de ensino, mas objeto de ensino.

A autora defende que os multiletramentos são interativos, híbridos, mestiços, entre outros que fraturam as relações de poder estabelecidas; que de acordo com a autora, “o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

Desse modo, não se pode permitir o distanciamento entre as práticas tecnológicas e as práticas didáticas pedagógicas da escola, assim, gera a falta de motivação no sujeito que aprende deixando-o distante e atraente o ambiente escolar. Para tanto, é preciso compreender que as mídias e a internet não são ferramentas e inovações, são necessidades que o sujeito necessita para compor o cenário de sua aprendizagem; são ferramentas, ou seja, são instrumentos de ensino.

O uso das tecnologias permite ao indivíduo realizar aprendizagens que tenha sentido para sua vida. O multiletramentos persiste em melhorar a compreensão sobre o universo da leitura, como também da literatura, ao rememorar seu processo de aprendizagem da leitura em relações com o cotidiano desse sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos de fadas são elementos que ajudam a estimular a leitura e a compreensão do mundo das ilusões e fantasias, sem expressar nesse momento o mundo real. Com isso é pertinente observar que a literatura pode e deve ser trabalhada no processo de aquisição da leitura, assim como o uso de multiletramentos podem ajudar nesta tarefa.

Sendo assim, é fundamental ressaltar que a prática da leitura auxiliada dos contos de fadas contribui significativamente para a formação da criança enquanto leitor. Desse modo, os multiletramentos assumem postura que despertam concepções para se trabalhar os contos de fadas em sala de aula. A riqueza cultural de detalhes remete a construção de sentidos e significados nesse contexto, e, além disso, busca meios para seduzir o leitor a resolver os próprios conflitos.

O conto de fadas por sua vez não traz apenas informações do mundo exterior, mas sobre processos internos que envolvem a periferia emocional do sentir e do pensar. Assim sendo, entendemos que a criança compreende se identifica com a linguagem dos símbolos dos contos de fadas. Os contos de fadas por sua vez procuram de certa forma, divertir e distrair em tempos vividos entre a imaginação e a realidade.

Para tanto, entre tantas heranças simbólicas que passam de geração para geração, que é inestimável valor dado à relevância à ficção no contexto do qual está inserido, pois não existe infância sem imaginação ou ficção. É importante ressaltar que as histórias dos contos de fadas entre outras não garantem a felicidade nem o sucesso na vida da criança, mas ajuda a pensar sobre tudo que está no seu entorno.

Portanto, a discussão tecida sobre os contos de fadas permitiu compreender sua importância, como também sua contribuição quanto à aprendizagem além de servir como ferramenta didático pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. A prática da leitura a partir dos contos de fadas permite ao sujeito se apropriar de elementos afetivos, sociais e culturais que colaboram com a construção de novos saberes. Portanto, foi realizado um estudo bibliográfico de cunho descritivo e qualitativo que se reflete sobre as contribuições do ensino de leitura dos contos de fadas a partir dos multiletramentos como intuito de melhorar o hábito da leitura e torna-lo leitor

Enfim, a pesquisa evidencia a importância da leitura no processo de formação da criança, assim como, contribui para prática e a aquisição de conhecimentos para o desen-

volvimento de sua cognição. A leitura, além de promover o desenvolvimento cognitivo, torna possível que a criança desenvolva à escrita além da oralidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

COELHO. Nelly Novais. **O conto de Fadas**. São Paulo: Ática, 1997.

COSTA. Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex. 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1993

GIL. Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

KENSKI, V.M. **Educação e Tecnologias**: O novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MINAYO, Cecília.S. **A pesquisa: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ROJO. Roxane Helena. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

REIS, Simone de Campos. **O que são contos de fadas**. Recife: editora UFPE. 2014.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FREIRE, Cícera da Silva Maciel

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: ciceramaciel82@gmail.com

SANTOS,

Tatiane Silva dos

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: tatiane_silvacz@hotmail.com

VIEIRA, José Venâncio Soares

Universidade Federal de Campina Grande, Sousa, PB, Brasil.

E-mail: josevenancio5553@gmail.com

INTRODUÇÃO

O conto é uma breve narrativa que aguça a imaginação, onde o maravilhoso se faz presente, e, que os fatos contados não são reais, mas ganham vida a partir da fértil imaginação da criança. Os contos de fadas fazem parte do universo imaginário do sujeito, que por meio da leitura expressa à criatividade e aguçam a criticidade e todo o cenário por ele idealizado.

Nesse sentido, o conto é a expressão do pensamento, pois permite o sujeito a se encantar e encantar o mundo através de milhares de gerações, construindo conhecimento ou saberes necessário a sua formação. Este trabalho foi pensado com o objetivo de compreender como os contos de fadas contribuem para o processo de aprendizagem na formação do leitor.

Para tanto, a leitura sobre os contos de fadas, leva o sujeito a participar sentindo-se parte do processo. Diante desse cenário o sujeito precisa compreender a importância dos contos de fadas para o desenvolvimento da leitura literária que povoa o universo infantil.

Pensar na literatura para o desenvolvimento endossado dos conhecimentos acerca dos contos de fadas presente no espaço escolar faz do sujeito o ser único do seu processo de aprendizagem. Este por sua vez precisa se cercar da leitura de textos literários para o seu desenvolvimento afetivo e cognitivo.

O trabalho foi desenvolvido a partir do tema “As contribuições dos contos de fadas na educação infantil”, compreendendo o processo de ensino e aprendizagem para a formação do leitor. Há relatos de que os contos de fadas surgiram com a finalidade de entretenimento, e ainda faz saber que o conteúdo tratado nesse contexto era inapropriado para a criança.

A releitura desses contos foi possível torná-lo adequado para as crianças que antes eram vistas como um adulto em miniatura. O importante é compreender como acontece aprendizagem a partir do ensinamento dos contos de fadas. É através dos contos de fadas que o sujeito enquanto criança desenvolve sentimentos e emoções aprendendo a lidar com situações e sensações outras.

As histórias infantis são contos antigos que falam de sentimentos e emoções comuns aos seres humanos. Os contos de fadas por sua vez funcionam como instrumento estratégico para instigar o sujeito a desenvolver sua imaginação que é o espaço privilegiado na literatura infantil. A literatura é o alimento de suma importância para o cérebro.

A partir dessa perspectiva a literatura tem como função desenvolver no leitor o gosto pela leitura. Assim sendo, a formação do leitor só acontece quando este se sente envolvido, motivado e embriagado pela literatura, fazendo dela sua essência para compreender o mundo. Portanto, a leitura a partir dos contos de fadas permeia universos distintos do imaginário infantil.

Portanto, através da literatura que serão abordados diferentes questões que se julgam importantes no contexto escolar. Assim, definir de forma clara e objetiva as dimensões dos contos de fadas em razões dos discursos literários, dada a sua relevância no processo de ensino e aprendizagem que ronda o universo infantil.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido a partir de um estudo bibliográfico, descritivo e abor-

dagem qualitativa pautada nas afirmações de Gil (2012, p. 50) “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Assim sendo, Vergara (2004, p. 47) aponta que a pesquisa descritiva é aquela “que expõe características de determinada população ou determinado fenômeno [...] não tem compromisso de explicar os fenômenos que, embora sirva de base par tal explicação”.

Tecendo saberes acerca da pesquisa Gil (2012) assevera que são desenvolvidas a partir de trabalhos já existentes e publicadas a exemplos de livros, artigos e revistas científicas. Esta por sua vez permite ao investigador uma ampla visão e aproximação do objeto investigado.

Para tanto, a pesquisa qualitativa como aponta Minayo (2000, p. 21) diz que: “A pesquisa qualitativa é a pesquisa relativa a questões particulares, a qual se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado [...]”. Assim, foi percebido que a pesquisa qualitativa busca dados descritivos, obtidos em contato direto do investigador ou pesquisador às situações estudadas.

A partir desse pressuposto Richardson (2008, p. 79) sinaliza que:

A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se sobre tudo por um ser uma forma adequado para entender a natureza e um fenômeno social. [...] há outros que exigem diferentes enfoques e, conseqüentemente, uma metodologia de conotação qualitativa.

Nesse sentido, como o ato de compreender o processo literário é social, diante de tais princípios procurou-se entender o gênero literário conto. Logo a pesquisa foi pensada e a finalidade de entender a relação existente entre sujeito e os contos de fadas mediante o processo de ensino e aprendizagem.

FUNDAMENTOS E TEORIAS – CONSTRUÇÃO E SABERES

LEITURA LITERÁRIA: OS CONTOS DE FADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A iniciação a leitura literária na infância, é seguido do trabalho com os contos de fadas para a aquisição dessa leitura, que se faz necessária e relevante ao universo infantil. Os contos de fadas apresentam diferentes finalidades que procura na leitura literária o meio de se apropriar do ensino e se tornar um bom leitor.

A leitura consiste em reorganizar o consciente do sujeito e desenvolver maneiras de como compreender os contos de fadas trabalhados em sala de aula. Assim sendo, a leitura literária segue uma linearidade de seleção dos textos literários que leva o sujeito a entender o contexto que está inserido. O sujeito para adquirir o hábito da leitura precisa inculcar esse hábito, ou seja, nutrir o hábito de contar histórias.

Para Coelho (2000, p. 22) o momento da história precisa ser mágico e verdadeiro. “Para que a ‘hora da história’ seja um momento verdadeiro, mágico, é preciso que na introdução, que é a parte inicial, preparatória, seja muito bem resolvida, dizendo ‘quando’, ‘onde’ e ‘quem’ (tempo, espaço e personagem)”.

Nesse sentido, nota-se que os contos de fadas representam como arte, que instiga a fantasia e a criatividade do sujeito que é envolvido nos segredos e mistérios e ainda nos perigos e medos criados por sua própria imaginação. Assim, é na educação infantil que os contos de fadas devem e precisa se fazer presente para formar a percepção leitora da criança.

Os contos de fadas são contados fazendo relação com o cotidiano do sujeito e que este possa se identificar com os personagens, onde tudo é possível e realizável. O mundo muda conforme muda o pensamento das pessoas, porém os contos de fadas ainda são os mesmos que encantam crianças, jovens e adultos até hoje, ou seja, são os mesmos que encantam por gerações. Como assevera Bettelheim (1980, p. 352) “Os contos de fadas fazem com que a fantasia se torne verdade”.

Para tanto, contar um conto consiste em estimular a imaginação, a fantasia e a criatividade do sujeito. A leitura literária é usada para clarificar as ideias e tornar possível o interesse pela leitura. Assim sendo, no mundo da leitura há uma íntima ligação entre quem lê e quem escreve uma história, esta por sua vez configura em estratégias que leva

a entender as dificuldades de interpretação que o sujeito possui. Segundo Kleiman (1997, p. 10):

A leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados. Essa dimensão interacional, que para nós é a mais importante no ato de ler, é explicitada toda vez que a base textual sobre a qual o leitor se apoia precisa ser elaborada, pois essa base textual é entendida como a materialização de significados e intenções de um dos interagentes distância via texto escrito.

O contexto literário tem contribuído significativamente para o ensino dos contos de fadas na educação infantil. O processo literário como intenso diálogo estabelece uma relação entre os contos de fadas e a leitura para melhorar o ensino da educação infantil. A inserção da leitura dos contos é essencial para o desenvolvimento do sujeito, considerando a leitura de mundo que cada um possui.

Assim sendo, o trabalho com a literatura a partir do conto contribui para a formação do sujeito tanto psicológica quanto intelectual como afirma Busatto (2012, p. 37):

Através do conto podemos valorizar as diferenças entre os grupos étnicos, culturais e religiosos, e introduzir conceitos étnicos. O conto pode ser o estímulo que dará origem a estas e muitas outras reflexões. Serve também como elemento integrador de um trabalho em sala de aula, onde as diferentes áreas de conhecimento podem ser abordadas e pesquisadas.

O conto por sua vez incita o sujeito a redefinir a linguagem literária, narrado por outros sujeitos que busca assimilar tal cultura permitindo o ensinamento colaborativo para a educação infantil. Nessa perspectiva a riqueza da leitura literária é revelada em diferentes contextos, envolvendo o leitor a buscar a compreensão sobre os textos literários em especial o conto, a partir de suas manifestações literárias.

Assim, o conto é um elemento instigador desperta no sujeito a curiosidade de lê-lo, fazendo uso de suas experiências que se debruçam sobre as mais diferentes interpretações em espaço de sala de aula. É a partir do ensino de literatura na educação infantil que a criança começa a entender e a participar da literatura. Como diz Gotlib (2004, p. 13):

A história do conto, nas suas linhas mais gerais, pode se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e sua transmissão oral. Depois, seu registro escrito. E posteriormente, a criação por escrito de contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter literário.

O conto é o caminho para a compreensão de que os contos de fadas ajudarão na formação do sujeito da educação infantil. Desse modo, o ensino do conto literário implica explorar o mundo imaginário da criança, e assim, diferenciar o mundo imaginário, falso, do mundo real. A intenção não é fazer com que a criança aprenda conceitos sobre contos, mas saber interpretar os contos que favoreça a sua aprendizagem.

Por outro lado, os contos de fadas trás para o universo imaginário da criança uma realidade imaginada que desperta a criatividade indiferente aos textos ou histórias literárias. Portanto, os contos de fadas se constituem como pratica didático pedagógica que ora contribui para o desenvolvimento cognitivo, como para a formação do caráter, ou seja, da identidade da criança.

AS CONTRIBUIÇÕES DOS CONTOS DE FADAS

Os contos de fadas são historias que em meio a mudanças surgiu em décadas passadas passando de geração em geração, percorrendo o mundo até os dias atuais de forma oral. Os contos são histórias curtas por apresentarem características narrativas breves cujos personagens são tratados como heróis.

Assim sendo, os contos de fadas são utilizados como recurso didático e estratégia pedagógica, como instrumento que favorece o desenvolvimento do sujeito, possibilitando ampliar seus conhecimentos. O conto de fada é entendido como processo de construção da linguagem e de tudo que está no seu entorno. Este por sua vez está envolvido no maravilhoso, um universo que se reporta a fantasia, partindo de uma situação real que lida com emoções e que acontece em um destino desenhado por uma imaginação infantil fora dos limites do tempo e espaço. Segundo Abramovich (2006, p. 120) assinala que:

Os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que denota fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu [...]. Porque se passam num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar [...]. Porque todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias) [...].

Os contos de fadas apresentam seus personagens a partir de suas características físicas ou emocionais, deixando mais fácil o nome da história. Assim, os contos de fadas contribuem significativamente para a formação da personalidade do sujeito, uma vez que revela o caráter desse sujeito em formação. O ser humano de forma geral se identifica com as histórias dos contos de fadas, ora não é revelada a idade precisa desses personagens e ambas possuem características muito comuns e peculiares como o medo, ingenuidade, vergonha e timidez.

Para tanto, a literatura acerca dos contos de fadas envolve e embriaga o leitor adulto, e não deixa que este escape dos encantos e fascínio que a leitura literária resguarda e provoca no sujeito. A leitura dos contos começa na infância sempre motivada por alguém como percussor, sejam a família ou a escola os maiores influenciadores.

Assim sendo, a finalidade é estimular a curiosidade, a imaginação e a criatividade, além de auxiliar ou colaborar com o entendimento sobre as emoções no contexto literário. Nessa perspectiva Bettelheim (2007, p. 13) diz que:

Que os contos tradicionais são importantes para a construção da subjetividade. Ele explica: para que uma criança deve entendê-lo e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação, ajudá-la a desenvolver seu intelecto e tornar clara suas emoções: estar harmonizada com suas ansiedades e ao mesmo tempo sugerir soluções para os problemas que o perturbam.

Dessa forma, para que essa curiosidade e imaginação fossem despertadas, carece que o professor (a) construa ou elabore atividades que despertem o sujeito para a reflexão, tornando-os capazes de reagir diante das situações encontradas nas histórias lidas, revelando o seu caráter emocional e intelectual. Os contos de fadas são muito im-

portantes para a formação do sujeito por possuir estruturas complexas, que se cerca do conhecimento literário.

Entretanto, os contos de fadas se faz relevante por apresentar a mesma forma, numa mesma sequência como o cenário, problema, construção do clímax da história, clímax, resolução do problema e o desfecho final, tornando-se importante as aulas de literatura ou ainda de leitura literária que integra o sujeito num círculo vicioso que é a leitura.

Nesse contexto, de saberes único e necessário Pietro (2000, p. 22) sinaliza que:

Os contos de fadas podem ser vir de mediadores na formação de valores nas crianças, conservando neles até a fase adulta, o sonho de manter acesa a chama vibrante, intensa e colorida da infância. Pretende-se apontar caminhos, fazendo dos contos de fadas um elo permanente entre a razão e a emoção, como educar as crianças numa era em que a tecnologia tomou conta do mundo, numa globalização onde o individualismo e a aparência teimam em ditar regras e é mais valiosa que a essência. [...] Trata-se do nosso currículo da bagagem que uma criança traz à escola, só detectável pela sensibilidade do professor que não considerar seu aluno como um vaso vazio a ser preenchido por conhecimentos pré-determinados pelos currículos oficiais.

Dessa forma, compreendendo e fazendo a interação entre a emoção e a razão de forma agradável torna-se possível inculcar ou transmitir valores morais, emocionais e éticos aos sujeitos em formação. O sujeito por sua vez ganha confiança, sabendo percorrer caminhos venturosos compreendendo como se dar o processo das relações interpessoais e intrapessoais, o qual pode ser ajudado com as contribuições dos contos de fadas, como afirma Bettelheim (2007, p. 20):

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.

A leitura que se faz acerca dos contos de fadas leva o sujeito a compreender o

contexto do qual está inserido. É por meio da literatura que a criança enquanto sujeito em formação e constante aprendizado forma sua personalidade. A literatura por sua vez torna o mundo da leitura em algo fascinante, onde a magia e o encanto que os contos de fadas trazem e provocam nos sujeitos que se tornam efetivos leitores. Logo o gosto pela leitura é despertado por alguém (família/escola), pois não é inato.

Para tanto, o hábito de ler precisa ser constituído ou fomentado na infância, para que aprendam que a leitura é algo relevante na vida de qualquer sujeito. E ainda que ouvir histórias a exemplo dos contos de fadas instrui a criança como ser dinâmico e perspicaz, possibilitando apropriar-se de uma linguagem, expressando-se de forma espontânea em seu convívio social.

A PRESENÇA DO CONTO DE FADA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

A história dos contos de fadas esboça o desenvolvimento do sujeito a partir de registros e de elementos de uma narrativa, afirmando a construção de saberes literário. É importante entender que o conto é um gênero literário que leva o professor (a) a redimensionar as ideias da leitura que consiste na apropriação do conhecimento dos textos literários.

Os efeitos da literatura sobre a formação do leitor implicam nas atitudes e reflexão sobre o texto literário e sua compreensão para além dele; e ainda proporciona à criança larga experiência que instiga e desenvolve o potencial da mesma. Desse modo, é preciso apresentar hábitos peculiares o de contar histórias como assevera Busatto (2003 p. 45-46):

Conto histórias para formar leitores; para fazer da diversidade cultural um fato; valorizar as etnias; manter a História viva; para se sentir vivo; para encantar e sensibilizar o ouvinte; para estimular o imaginário; articular o sensível; tocar o coração; o alimentar o espírito; resgatar significados para a nossa existência e reativar o sagrado.

A hora do conto é de suma importância para a criança, pois o ensino do mesmo

ligado ao ensino dos temas éticos e de cidadania propicia a criação de um mundo mágico e encantador, que por meio da leitura se desenvolve o pensamento infantil. Os contos de fadas precisam estar presentes e fazer parte da formação da criança enquanto leitor. De acordo com Bettelheim (2007) os contos de fadas começam a exercer um exímio impacto benéfico na criança entre quatro/cinco anos, pois ouvem histórias contada pelos pais ou professores, ou ainda bem histórias que seja atrativa e tenha valor significativo para si enquanto leitor.

O que se pretende evidenciar com a leitura literária é a importância dos contos de fadas na formação do leitor. A criança que lê desenvolve o cognitivo espontaneamente, sem sofrer nenhum tipo de pressão, seja da família ou da escola. Desse modo, a literatura infantil por ser um assunto muito discutido entre os estudiosos, esta por sua vez parece ser uma ferramenta de grande relevância na prática escolar.

Para tanto, os contos de fadas propicia a leitura de forma lúdica e muito prazerosa; pois facilita a formação e a criticidade do leitor, estendendo sua visão de mundo que ora aguça a sensibilidade e a criatividade da criança, revelando sua natureza educativa formativa. Assim, Bettelheim (2007, p. 16) aponta que:

Os contos de fadas têm um valor inigualável, conquanto oferecem novas dimensões à imaginação da criança que ela não poderia descobrir por si só. Ainda mais importante: a forma e a estrutura dos contos de fadas sugerem imagens à criança com as quais ela pode estruturar seus devaneios e com eles dar melhor direção à sua vida.

A partir dos contos de fadas são abordados diferentes temas que ajudarão a criança às escolhas e direcionamentos, fazendo-os a lidar com seus traumas, frustrações e medos. Dessa forma, a criança internalizará valores por terem construído a partir do contexto do qual está inserido, como também dos contos de fadas, que nessa fase possibilita o desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse sentido, a literatura infantil, assim como, os contos de fadas tendem a serem decisivos para a formação da criança em relação ao mundo ou a si mesma, como aponta Abramovich (2006, p. 16):

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão do mundo.

Assim sendo, a reflexão que se faz acerca dos contos de fadas, entende-se como portal que se abre para o despertar da leitura, fazendo-o compreender esse elo existente entre os contos de fadas e a criança contemplando todo o universo infantil.

O sujeito enquanto leitor procura se familiarizar por meio da literatura com os contos de fadas e dele se apropriarem de conhecimentos para construir saberes necessários à sua formação. A leitura literária a partir de um conto ou de qualquer gênero literário ajuda a criança a desenvolver a criticidade e a entender o mundo fora dela. Assim, é necessário entender a literatura infantil como instrumento de fruição.

Para tanto, a literatura infantil é algo inerente ao sujeito que aprende, pois torna possível a construção do conhecimento, quando este é oriundo de subsídios literários tornando-o relevante para a formação da criança que se enxerga como leitor. Todavia, com tanta tecnologia avançada presente nos lares das crianças, por mais que tenha jogos eletrônicos ou qualquer atrativo os contos de fadas ainda encantam e se comunicam com crianças, jovens e até adultos, como sinaliza Coelho (2002, p. 45): “[...] toda grande obra literária que venceu o tempo e continua ao interesse de cada nova geração, atende a outros motivos particulares que, como os que atuaram em sua origem, são decorrentes de uma verdade humana [...]”.

Por ser um gênero conhecido e incrivelmente encantador os contos de fadas colabora com a formação da criança ajudando-a compreender o meio social da qual está inserida. Portanto, ainda Coelho (2002) diz que na criança, o conhecimento acontece por meio do emocional, do sensível e da intuição, que ora ajuda a entender a vida no tempo passado ou presente dessa criança.

Assim sendo, a linguagem dos contos de fadas tem o poder de tornar real o abstrato, possuindo uma linguagem exímia e metafórica que por sua vez torna possível a comunicação com o universo (pensamento) mágico da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos de fadas são histórias que a criança costuma ouvir desde pequenas e assim nutrem por ela verdadeiro fascínio. A literatura infantil se utilizou de uma linguagem simples dos contos de fadas com a finalidade de propiciar a formação leitora, que pensa e age em sociedade.

A valorização dos contos de fadas na educação infantil se dá por meio do ensino acerca da vida em sociedade. É relevante ressaltar que a criança que vive em contato com os contos desenvolve a criatividade e potencialidades naturais inerentes a sua formação.

Pensar o desenvolvimento da criança através dos contos de fadas, é entender o ato de ler como processo de mudança de si mesmo. Portanto, concluiu-se que o ensino de leitura sobre os contos de fadas culminaram com os objetivos, dado a relevância em sala de aula. Por fim, o estudo contribuiu de forma linear para a formação do sujeito, além de promover o ensino e a apropriações do conhecimento de vários gêneros literários em espaço escolar.

Enfim, compreender que os textos literários têm provocado diferentes discussões em sala de aula, por assim, não usar o ensino de literatura como mero pretexto, sem a preocupação com a compreensão acerca dos textos literários, que move a leitura literária na formação da criança. Assim, levar o professor (a) a repensar o ensino de literatura infantil que favoreça o desenvolvimento da criança enquanto leitor.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

BETTELHEIM, Bruno. **Psicanálise dos contos de fadas**. Bertand, 2007.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise e didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

COSSON, Rildo. **Letramento literário teoria e prática**. 2. ed. São Paulo. Contexto, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

MINAYO, M. C. De S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 3. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

PIETRO, Heloísa. **Lá vêm Histórias**. Companhia das letrinhas, 2000.

RADINO, G. **Contos de fadas e realidade psíquica**: a importância da fantasia no desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**: São Paulo: Global, 2003.

CONSTRUINDO VALORES INCLUSIVOS COM HISTÓRIAS INFANTIS EM UMA CLASSE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE TRIUNFO- PB

OLIVEIRA, Emiliany Bezerra Duarte de
Faculdade São Francisco da Paraíba, Triunfo, Paraíba, Brasil.

E-mail: emilanieluc@gmail.com

TEODOSO, Gerlândio Geraldo
Instituto Superior de Educação de Cajazeiras. Triunfo, Paraíba, Brasil.

E-mail: gerlandioteo368@gmail.com

CORRÊA, Adriana Moreira de Souza
Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: adriana.korrea@gmail.com

INTRODUÇÃO

Aprender a ser e a conviver em sociedade é um dos pilares da educação para o século XXI, e ressaltado no Art. 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). Diante disso, a escola, como espaço privilegiado de socialização entre estudantes que vivenciam realidades e modos de vida diferenciados, precisa desenvolver ações para contribuir para a formação de um estudante que seja capaz de entender as especificidades dos membros dos grupos os quais participa e, assim, contribuir com a relação harmônica os indivíduos.

Em face da organização social contemporânea, pautada na diversidade, é necessário que todos os cidadãos possam conhecer, internalizar e utilizar valores humanos e morais que contribuam para o desenvolvimento individual e para a interação social sau-

dável, ou seja, naquela em que todos os indivíduos se beneficiam da colaboração mútua. Desse modo, a escola pode contribuir para a vivência desses valores, utilizando-se de atividades diversas, entre elas, da contação e reflexão sobre as histórias infantis.

Nesse contexto, os valores inclusivos são temas importantes a serem trabalhados nas escolas, pois é necessário, sempre que possível, levantar questões sobre esse assunto que está presente no cotidiano dos estudantes. Para Piaget (1954), os valores se referem às trocas afetivas que o sujeito realiza com o exterior, dessa maneira, o desenvolvimento desses valores, relacionados à colaboração e à alteridade são indispensáveis na vida do ser humano e fundamentais para convivência com o próximo. Assim, é importante discutir e incentivar o desenvolvimento de valores, ações de acolhimento ao outro e respeito as diferenças, desde a infância, para que esses pressupostos possam contribuir, significativamente, na construção da de uma identidade mais solidária.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender estratégias que permitam o trabalho desses valores no ambiente escolar, discutindo metodologias que auxiliem os educandos a entender e utilizar valores capazes de promover vivências colaborativas entre os indivíduos. Para tal, é pertinente que ocorra uma ação conjunta, envolvendo a família, a escola (comunidade escolar) e o professor de modo que esses valores sejam internalizados e praticados no dia-a-dia, dentro e fora da escola.

Dentre os valores que precisam ser trabalhados, a discussão sobre a inclusão escolar merece destaque, pois, a cada dia, um número maior de crianças com deficiência, transtornos e dificuldades são inseridas no ambiente escolar (BRASIL, 2008). Nesse sentido, a mediação do docente no espaço escolar pode ser determinante para o desenvolvimento de valores e atitudes que implicam na sua participação tanto na escola quanto em outros ambientes sociais.

Mantoan (2003, p. 16) diz que “[...], a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Em face do exposto, trabalhar valores de acolhimento à diversidade humana e respeito às especificidades do outro são salutares não só para o estudante com deficiência, como também para toda a comunidade escolar que terá a oportunidade de repensar seus valores e práticas de vivência na coletividade.

Diante disso, o presente trabalho objetivou discutir uma estratégia de abordagem dos valores através da contação de histórias através de um relato de experiências desen-

volvido em uma turma Infantil II, em uma escola particular da cidade de Triunfo-PB, em 2019. Os dados são apresentados de maneira descritiva e analisados em uma perspectiva qualitativa, tendo em vista que tem visa discutir a construção de valores sociais através da contação de histórias infantis.

O relato está dividido em três seções após a introdução, sendo elas: Legislação educacional brasileira; A escola como espaço de formação para a cidadania; e Construção de valores a partir da contação de histórias, sendo esses seguidos pela considerações finais.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

A Legislação educacional brasileira tem como objetivo propiciar o desenvolvimento pleno do indivíduo enquanto sujeitos de direitos. Na LDB, Lei nº 9.394/1996, por exemplo, há a orientação voltada para a organização educacional em âmbito nacional e promoção de uma educação na perspectiva do desenvolvimento integral dos educandos. Em seu artigo 29, a referida LDB assegura que: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, p. 22).

Nesse sentido, a Educação Infantil enquanto etapa inicial da Educação Básica é o momento essencial para que a criança receba estímulos para aprender e se desenvolver plenamente, e para isso deve ser organizada por uma ação interligada entre os diferentes espaços sociais os quais convive. Essa aprendizagem colaborativa, entre diferentes setores da sociedade, é importante para que as crianças se desenvolvam integralmente durante a vida. Sendo assim, é possível promover, de forma lúdica, diversas experiências que podem ser trabalhadas, a partir de histórias contadas para as crianças.

Em dezembro de 2017, mais de vinte anos após a sanção da LDB, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com o intuito de orientar a organização curricular das escolas e garantir as aprendizagens essenciais para todos os alunos que frequentam a Educação Básica. Segundo a BNCC, a Educação Infantil está baseada em seis direitos de aprendizagem – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que são organizados e trabalhados através dos cinco Campos de Experiência:

1) o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gesto e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) espaço, tempo, quantidades, relações e transformações. Desta forma, a Base Nacional Comum Curricular estabelece uma dimensão expansiva da qualidade em educação baseada em experiências vivenciadas e promovidas pela escola enquanto espaço de formação e inclusão do ser humano.

Todos esses direitos e campos de experiências podem ser trabalhados com atividades que tenham como centralidade a contação de histórias e, a partir dela, atividades de desdobramento que contemplem as outras áreas ora apresentadas. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009) as experiências devem ser:

[...] promotoras de aprendizagem e conseqüente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas. (BRASIL, 2009, p. 93)

Assim, a contação de histórias é propícia para efetivar as experiências elencadas pela LDB, na BNCC e na DCNEI, pois, articuladas à diferentes modelos de sequências didáticas que mediam o trabalho com o texto, permite diferentes abordagens e desdobramentos sobre as temáticas abordadas. Através das histórias a criança tem a possibilidade de expressar seus sentimentos, pensamentos e, principalmente, a oportunidade de internalizar esse aprendizado de maneira lúdica e prazerosa.

Desse modo, é fundamental buscar alternativas, como a contação de histórias, que visam promover uma educação baseada em experiências concretas e que levem em consideração os saberes e a participação das crianças, para que as crianças concretizem as suas aprendizagens de maneira significativa e contextualizada.

A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

A escola tem um papel indispensável para a constituição da identidade do estu-

dante e para a vivência em sociedade. Para Ciampa (1987), a identidade é fruto das relações entre a igualdade (cultura na qual a pessoa está imersa) e a diferença (idiossincrasias que compõem o indivíduo). Para o autor, essa identidade está em processo de modificação constante, o que ocorre à medida que recebe influências das percepções individuais e das construções sociais que o indivíduo está imerso.

Com isso, a escola, espaço de convivência humana que recebe diferentes indivíduos, precisa permitir a compreensão do conceito de diversidade através da convivência com os pares, desenvolvendo novas percepções de identidade, a partir da criação de conceituações e ações diferenciadas em relação a si e ao outro.

Nesse contexto, o trabalho do professor com a temática expressa no texto a ser contado é fundamental para sensibilizar as crianças da importância do respeito do próximo e da percepção de que cada indivíduo vivencia, apreende e reproduz a realidade de maneira diferente mas, todos têm em comum, direitos e deveres.

Considerando a perspectiva Freireana de ensino, na sala de aula o professor tem como objetivo principal ensinar, todavia, ao mesmo tempo, aprende com cada aluno (FREIRE, 1996). Assim, à medida que o docente planeja e efetiva situações de aprendizagem que visam incentivar o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades nos educandos, ele internaliza e/ou interfere nos seus modos de vida. Além das implicações em âmbito individual, o trabalho do docente desenvolvido na sala de aula tem repercussões em outros espaços sociais, como a família. Com isso, o educador precisa compreender que a ação docente se trata de um trabalho articulado, com desdobramentos para além da sala de aula, interferindo na forma de ver e agir do estudante que pode perpassar a infância, ter repercussões na fase adulta bem como nos indivíduos com os quais interage.

Nesse sentido, a escola se constitui em um espaço de construção de conhecimento e nesse lugar que cada aluno terá oportunidade ampliar os aprendizados que constituirão o seu modo de ser e as atitudes que o orientarão a conviver coletivamente. Esse aprendizado é fundamental pois para Freire (1996) o aprendizado não é individual, nem se restringe a esse âmbito, ao contrário, ele é social e, portanto, mediado pelo outro e utilizado para interagir com as pessoas com as demais pessoas. É relevante destacar que, nesse processo, o professor traz para a sua prática, os seus próprios valores, construídos em instituições de ensino ou em suas relações com o outro. Contudo, na prática educacional deve estar atento para não impor os seus valores aos estudantes, mas respeitar as formas de ver e interagir com o mundo construídas por eles em outros

agrupamentos sociais, como a família e, a partir deles, refletir sobre as suas implicações e mostrar novas opções de ação diante das situações vivenciadas (MORAIS, 1991).

Nesse sentido, Gadotti (2006, p. 55) explica que:

[...] educar para outro mundo possível é fazer da educação, tanto formal quanto não formal, um espaço de formação crítica, e não apenas de formação de mão de obra para o mercado; é inventar novos espaços de formação alternativos ao sistema formal de educação; é educar para mudar radicalmente nossa maneira de reproduzir nossa existência no planeta. Não se pode mudar o mundo sem mudar as pessoas, já que estes são processos interligados.

Diante da necessidade de estimular a mudança de hábitos e valores pela reflexão, o professor deve buscar novas formas de abordar os conteúdos nas suas aulas, em especial aqueles que têm desdobramentos no âmbito atitudinal, para que os alunos possam desenvolver atitudes positivas diante da diversidade de formas de ser e de interagir dos seus colegas. Esses estímulos devem ter como finalidade a valorização e o desenvolvimento das potencialidades de cada sujeito entre elas, a memória, as capacidades físicas e principalmente aptidão para se comunicar e se relacionar na sociedade contemporânea. Nesse sentido, as histórias infantis podem influenciar de maneira positiva na construção da identidade e da personalidade da criança.

É importante destacar que, ao tratar da educação infantil, a contação de histórias pode ser uma das formas de trabalhar diferentes temáticas de maneira que o aluno entenda, de forma mais clara, os ensinamentos apresentados e que esses valores possam se transformar em ações inclusivas. Assim, o objetivo da ação docente ora relatada foi desenvolver as habilidades para a educação no século XXI - o aprender a ser e aprender a conviver - sendo essas elencadas por Delors et al. (2003), em uma perspectiva de construção de identidade com características inclusivas.

Para tal, é necessário que a criança viva em um ambiente afetivo, para que seja incentivada a desenvolver essa mesma atitude de acolhimento com os demais colegas. Além disso, é importante estimular o prazer pela leitura, não só como atividade de alfabetização, mas como oportunidade de descoberta e reflexão sobre o mundo sendo essa, mediada pela escrita ou pela oralidade. Assim, como explica Moreira (2005, p. 83), “Considerar a literatura arte auditiva é um dos caminhos que nos permitem compreen-

der o processo tradutório que possibilita ao leitor perceber o corpo cultural do contador de histórias inscrito na narração performática dos textos”.

Para Moreira (2005), contação e leitura são processos diferenciados, à medida que o segundo pode ser mais apreciado e contribuir para imersão da criança na história e, conseqüentemente, na reflexão sobre a temática abordada. Isso porque, não implica apenas na decodificação das palavras, mas na interpretação com voz, corpo e outras possibilidades, da narrativa. Assim, cabe ao professor utilizar estratégias variadas de contação, seja com a voz, a interpretação, o uso de fantoches, máscaras ou figurinos que visem fomentar a participação do estudante e, favorecer a reflexão e a internalização dos valores apresentados na história.

Essas práticas de leitura e escrita, o letramento (SOARES, 2002) são essenciais para que os estudantes compreendam o mundo a partir das diferentes manifestações do texto e das nuances que podem contribuir para a constituição do significado.

Por meio da contação de histórias é possível, de forma lúdica e interativa, promover o autoconhecimento da criança numa perspectiva na qual ela se compreenda enquanto ser único e dotado de capacidades que podem contribuir para o seu desenvolvimento e o das pessoas que a cercam. Esse autoconhecimento se completa no desenvolvimento da compreensão do outro, e principalmente com a consciência da interdependência, ou seja, da necessidade da interação com o outro para construção de uma sociedade pacífica, capaz de conviver harmonicamente e gerenciar as relações humanas de maneira saudável e próspera.

A educação para o século XXI está permeada de desafios que exigem da escola ações adequadas para o desenvolvimento dos educandos com vistas a atender às demandas da vida em sociedade. Nesse sentido, Abramovich (1997, p. 17) afirma que:

Ler histórias para crianças, sempre, sempre... É poder sorrir, rir, gargarhar com as situações vividas pelos personagens, com a ideia do conto ou com jeito de escrever do autor e, então, poder ser um pouco cúmplice desse momento de humor, de brincadeira, de divertimento... É através da história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica.

Nesse contexto, para promover uma educação adequada ao desenvolvimento das necessidades da sociedade atual, é necessária uma ação permanente e que, a todo o momento hajam reflexões e buscas por estratégias que tenham como objetivo, otimizar

o processo educativo. Com isso, será possível estimular o sujeito a tomar consciência de si próprio e do meio em que vive e refletir sobre as formas de intervenção nesse meio de modo que se constitua um espaço mais humano e mais fraterno. Para isso, as atividades planejadas pelo docente precisam ter, como objetivo central, a formação integral do ser humano em todas as dimensões, seja ela, social, psicológica, cultural e mental, de modo que possa favorecer sua vida em comunidade.

CONSTRUÇÃO DE VALORES A PARTIR DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

A escola é um lugar de construção contínua do conhecimento e propício para trabalhar os valores sociais. Por isso, é relevante desenvolver práticas que ajudem o aluno a compreender o sentido de desenvolver os valores compartilhados pela sociedade e da importância de vivenciá-los no dia a dia. Cientes da relevância desse aprendizado, cabe ao educando participar ativamente das atividades que intencionam proporcionar o conhecimento e a reflexão sobre as temáticas presentes na contação estimulando a interpretação das ideias do autor e, conseqüentemente, a internalização dos valores e práticas presentes na narrativa.

Para que a história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (BETTELHEIM, 2009, p.11)

Desse modo, escolher textos que tragam valores positivos, interessantes ao grupo e que sejam acessíveis à linguagem do estudante é essencial para atingir ao objetivo esperado: formar cidadãos colaborativos e sensíveis à vivência na diversidade. Nesse sentido, Fagundes (2001, p. 17) diz que:

A educação está comprometida com valores éticos. Educar não é somente informar, transmitir conhecimentos, mas também integrar o educando em uma cultura com características particulares, como a língua, as tradições, as crenças e os estilos de vida de uma sociedade.

A contação de histórias facilita a internalização dos valores na vida dentro e fora da escola sendo que incentiva a criatividade, fazendo com que os alunos sintam-se motivados a estar sempre participando.

Após a escolha do texto, inicia-se a preparação da contação: quais estratégias utilizar? Como a turma estará disposta para assistir a contação? Haverá uma música de introdução para indicar o início da atividade? Serão utilizados utensílios ou vestimentas de caracterização? O contador incentivará a participação dos estudantes na contação ou as intervenções serão fomentadas ao fim da história? Essas e outras considerações devem estar presentes antes da proposição da atividade. Para Rodrigues (2005, p. 4):

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real.

Nesse sentido, a vivência não é só do aluno, mas do professor, que reflete sobre a leitura a ser trabalhada e também com aquelas que não foram selecionadas para compor o momento da contação. Em contato com as narrativas, o docente também desenvolve várias reflexões que podem se constituir em outros aprendizados e até mesmo em mudanças de postura diante de si e da vida. Além do mais, é possível trabalhar qualquer tema utilizando as histórias infantis, de maneira lúdica. Segundo Abramovich (1997, p. 17):

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula.

A contação de histórias na educação infantil pode ser utilizada para desenvolver o pensamento e a autonomia em situações vivenciadas na escola e fora dela, incentivando o estudante a buscar alternativas mais éticas para as suas ações que envolvem diferentes

áreas do conhecimento. Por isso, os livros foram selecionados a partir da observação da docente sobre as dificuldades de interação e de cooperação apresentada pela turma, mas apresentaram modos de vida, espaços, temporalidades entre outros assuntos que são trabalhados em diferentes disciplinas. Dentre os livros abordados, destacam-se os títulos: *Gratidão* (figura 1) e *Igualdade* (figura 2).

Figura 1 – Imagem da capa do livro *Gratidão*



Fonte: Brejo (2011).

Figura 2 - Imagem da capa do livro *Igualdade*



Fonte: Ramos (2017).

O primeiro livro trata da importância de dividir e o segundo da igualdade entre as pessoas. Esses temas foram mediados na narrativa, por personagens antropomorfizados (com características humanas). A proposta de utilização dos livros surgiu da percepção de que as crianças apresentavam, dificuldades em dividir os seus brinquedos e outros pertences com os coleguinhas. Assim, com as crianças dispostas em roda foi realizada, inicialmente, a predição, na qual a professor estimulou os estudantes a falar sobre a temática. Em seguida, contada a história com o auxílio do livro (intercalando a fala e a leitura das imagens) e, por fim, as crianças foram convidadas a expor as suas impressões sobre a história: em um primeiro momento mediadas pelas perguntas da docente e, posteriormente, de maneira espontânea. No segundo momento foi possível intervir para que as crianças desenvolvessem a escuta e atenção à fala do outro.

Durante as discussões as participações dos alunos demonstraram que a história despertou a curiosidade pelos temas e seus desdobramentos. Além disso, proporcionou, através da ação dos personagens, reflexões sobre as emoções, como alegria, tristeza e medo, que são parte da vida da criança.

O trabalho com essa coleção foi salutar pois houveram desdobramentos na família, observados através das falas dos responsáveis que relataram mudanças no comporta-

mento dos estudantes após a participação nessas atividades. No âmbito interdisciplinar, a contação favoreceu a compreensão de conceitos que, dificilmente, seriam internalizados em abordagens mais tradicionais do conteúdo, como as explicações mediadas pela oralidade, sem a participação efetiva da criança, relacionando os novos conhecimentos à sua realidade imediata.

Desse modo, o processo de contação de histórias traz desdobramentos múltiplos, em diferentes áreas do conhecimento, configurando-se em uma atividade que contribui para uma abordagem holística do conteúdo para o educando à medida que permite a intersecção trabalho com diferentes conhecimentos. Assim, quando o professor conta uma história, pode proporcionar momento prazeroso que permita a diversão o seu educando, ao mesmo tempo que contribui para ampliar o vocabulário do discente, desenvolver a leitura de diferentes linguagens (gestos, imagens, entonações), o pensamento lógico, entre outras habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um processo importante na vida e no desenvolvimento do ser humano e, a escola é um dos espaços que favorece a criança ampliar os espaços de socialização e aprender a viver em coletividade e de forma inclusiva. Nesse sentido, considerando que a aprendizagem é um processo contínuo, é necessário, desde a educação infantil ensinar para nossas crianças o real sentido dos valores que favorecem a convivência humana.

Assim, uma das formas de trabalhar os valores para crianças da educação infantil é através da contação de histórias e, utilizando-se desse recurso, a aula será mais divertida e motivadora. Isso porque a contação de história é um método lúdico que desperta o interesse das crianças pela leitura, estimula a oralidade, permite a compreensão do ambiente em que vive e faz com que elas se interajam de forma positiva com o outro, conforme disposto em diferentes documentos que tratam da educação nessa etapa do desenvolvimento infantil.

A contação de histórias é um meio efetivo porque permite à criança participar, comunica-se e aprender a respeitar o outro, ou seja, a internalizar e utilizar os valores inclusivos. Além disso, permite desenvolver diferentes letramentos, por meio da leitura

tanto do texto quanto de outros elementos linguísticos presentes nesse texto, como a entonação, a imagem, entre outros. São efetivadas ainda, na contação de histórias, o trabalho com a ludicidade e a visualidade permitindo o contato com diferentes gêneros textuais presentes na narrativa, possibilitando que a criança continue no processo de letramento por meio de uma experiência prazerosa.

Quando o professor trabalha de forma diferenciada, o aluno pode se interessar mais pelo assunto, favorecendo o rendimento da turma à aprendizagem. Assim, a contação de histórias permitiu que as crianças internalizassem os valores trabalhados, mesmo aqueles que não eram vivenciados em casa. Essa prática fomentou uma mudança no seu comportamento de forma positiva, antes não empregados no grupo familiar e se estendeu a outros membros da família. Com isso, o aluno pode internalizar algumas situações descritas nas histórias fazendo assim comparação entre o mundo real e o imaginário.

Diante disso, é importante que o professor busque maneiras diferenciadas de trabalhar em sala levando em consideração uma abordagem holística que garanta a aprendizagem para todos os alunos da Educação Básica. Trabalhadas dessa forma, as histórias podem apresentar desdobramentos na formação do indivíduo e na promoção de relações mais solidárias na escola e na comunidade, tornando o processo de ensino-aprendizagem lúdico e significativo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fany. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2009.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. MEC/SECADI. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

BREJO, Janaína Alves. **Gratidão**. Belo Horizonte: Ed. CEDIC, 2011.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

DELORS, Jacques. et al. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2003. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por Acesso em 31 jan. 2020.

FAGUNDES, Márcia Botelho. **Aprendendo valores éticos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, Paulo Reglus. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Cidade Educadora e Educanda. **Revista Pátio**. Porto Alegre, ano X, n. 39, ago./out. 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MORAIS, Régis de. **Educação em tempos obscuros**. São Paulo: Cortez, 1991.

MOREIRA, Terezinha Taborda. **O vão da voz**: a metamorfose do narrador na ficção moçambicana. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2005.

PIAGET, Jean. **Intelligence and affectivity**: their relationship during child development. Annual Reviews, Palo Alto-CA, 1954. (ed. USA, 1981).

RAMOS, Luciana Avelino. **Igualdade**. Belo Horizonte: Ed. CEDIC, 2017.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Cultura, arte e contação de histórias**. Goiânia: Gwaya, 2005.

SOAREA, Magda. Novas Práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 31 jan. 2020.

ENSINO DE CIÊNCIAS EM UMA ABORDAGEM BILÍNGUE MEDIADO POR OBJETOS VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

CORRÊA, Adriana Moreira de Souza

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: adriana.korrea@gmail.com

ABREU, Erica Edmajam

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil.

E-mail: ericaabreucz@gmail.com

INTRODUÇÃO

Para desenvolver atividades de ensino de ciências em classes inclusivas com surdos é necessário que o docente esteja atento a duas vertentes de conhecimentos: a apropriação de dois sistemas linguísticos, sendo eles, a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa – LP na modalidade escrita (BRASIL, 2002); o acesso ao conteúdo, compreendendo esse saber como associado às competências e habilidades necessárias para que os alunos possam transformar os conhecimentos adquiridos na escola em comportamentos adequados à vivência em sociedade bem como para o cuidado e manutenção das relações com o outro e com o ambiente (BRASIL, 2017).

O surdo, de acordo com o Decreto nº 5.626, no Art. 2º é aquele “[...] que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.” (BRASIL, 2005). Slomski (2010, p. 46) refere-se à Língua de Sinais, como “[...] sistemas semióticos criados e produzidos no plano visual-gestual”. Nesse sentido, a língua se expressa na sinalização, que é o nome dado à comunicação nesse sistema linguístico e o sinal, por sua vez, compreende a unidade lexical das línguas de sinais.

Diante do exposto, é relevante que o docente de turmas inclusivas se utilize de

diferentes linguagens, sobretudo aquelas pautadas na visualidade, para que o estudante surdo se aproprie do conhecimento e possa desenvolver os sistemas de comunicação que o permitirão interagir em classe e em outros espaços sociais.

Em face de uma sociedade na qual os indivíduos se apropriam e utilizam de maneira mais frequente de dispositivos digitais, o contato e o uso desses recursos é fundamental para que o educando entenda que é possível aprender através de diferentes meios disponíveis na *internet*, entre eles, os Objetos Virtuais de Aprendizagem – OVAs.

Assim, surgiu a seguinte indagação: quais são os OVAs disponíveis no *site* Atividades Educativas, construídos na perspectiva bilíngue, que podem ser utilizados para o ensino de surdos matriculados em classes inclusivas?

Com isso, a pesquisa busca identificar no referido *site*, OVAs, recursos digitais que medeiam a apropriação do conhecimento, construídos em uma perspectiva bilíngue para o ensino de conteúdos de ciências em turmas com surdos. É importante ressaltar que a apropriação do conhecimento pode ser realizada com diferentes linguagens, tais como a imagem, o som, o sistema gráfico entre outros, contudo, a efeito das avaliações e outras formas de externalização do conhecimento, a língua continua sendo o sistema preponderante a ser considerado nessas situações. Por isso, ensinar um conteúdo perpassa a internalização de conceitos novos mediados pela língua que, para o surdo, envolvem a Libras e a LP.

Pautada em Prodanov e Freitas (2013) a pesquisa é bibliográfica, ancorada nas bases conceituais sobre educação de surdos apresentadas por Goldfeld (2002), Slomski (2010); Lodi e Lacerda (2014), objetivando explorar, no *site* Atividades Educativas, os OVAs que abordam conteúdos de ciências. Os dados foram analisados em uma perspectiva quantiquantitativa e o texto divide-se em três seções seguintes à introdução, sendo elas: educação inclusiva para surdos; tecnologia e educação; uso de recursos digitais para ensino de ciências para surdos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS

A educação inclusiva implica em uma proposta educativa que visa atender às necessidades individuais de todos os estudantes promovendo situações didático-pedagógi-

cas que têm implicações na socialização e no aprendizado dos educandos (MANTOAN, 2015). Lodi e Lacerda (2014) dizem que a inclusão se configura em um processo (gradual e dinâmico) que se constrói na perspectiva das necessidades apresentadas pelos estudantes. Para as autoras, o professor, nessa proposta, deve buscar recursos que mediem a aquisição do conhecimento e favoreçam a interação desses estudantes com os colegas. Por esse ângulo, considerando uma classe com surdo, esse aprendizado deve envolver a visualidade e permitir a sua interação com os demais alunos da classe por meio da Libras e da Língua Portuguesa.

Conforme expressa o Decreto nº 5.626/2005, no Art. 14, as pessoas surdas têm direito de “[...] acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior”. Todavia, Goldfeld (2002) chama a atenção que as escolas utilizam a LP como língua principal e não reservam momentos de interação e atividades que favoreçam a divulgação da Libras no espaço educacional. Nesse sentido, Lodi e Lacerda (2014) advertem que, nesse processo, é relevante que o educador realize adaptações para permitir que a metodologia de ensino e o currículo sejam repensados de modo a contemplar as características linguísticas do surdo. Assim, é indispensável a reconfiguração das atividades educacionais para a inserção do surdo na classe compreendendo-o como uma minoria linguística e utilizando as duas línguas no contexto educativo (SLOMSKI, 2010, GOLDFELD, 2002).

Considerando a Libras uma língua gestual-visual, na qual as mensagens são expressas mediante expressões faciais e produções com a mão e o corpo, o meio digital, por permitir a difusão de informação através da imagem em movimento, pode ter um efeito significativo para a construção do conhecimento pelo surdo. Isso porque, essa mídia permite a captação e expressam o sinal em todos os seus elementos constitutivos, que são: a configuração da mão, a forma assumida pela mão ao produzir o sinal; ponto de articulação, o local no corpo ou no espaço à frente do corpo utilizado para a construção do sinal; o movimento, em seus tipos, velocidade e a própria ausência dele; orientação da palma da mão, posição que a palma da mão se encontra na execução do sinal; expressões não manuais, que podem envolver o rosto e o corpo (CHOI et al., 2013).

Nesse contexto de educação bilíngue na escola inclusiva, a tecnologia pode se configurar como uma aliada do processo educacional, tornando o conteúdo acessível, bem como utilizando de recursos que permeiam o cotidiano do educando fora da escola.

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Tendo em vista que os alunos atualmente vivem conectados à *internet* e, por vezes, apresentem desinteresse nas aulas, os recursos digitais, quando desenvolvidos com objetivos pedagógicos, podem contribuir para construção do conhecimento. Esses recursos permitem ainda, através das ferramentas criadas para a interação (como *chats*, mensagens e *e-mails*), o contato entre professor-aluno, favorecendo o desenvolvimento das atividades e, conseqüentemente, a construção de habilidades e saberes propostos pelo educador.

Desse modo, oferecer aos alunos uma forma diferenciada e atrativa de compreender diferentes conteúdos por meio da tecnologia digital é uma alternativa didática para os professores no contexto atual, no qual as ferramentas digitais estão presentes em atividades cotidianas que vão desde um registro de uma data na ferramenta calendário (que ocorre off-line), a uma pesquisa de termo científico em *sites* de busca (online).

Dessa maneira, as tecnologias digitais podem desenvolver um importante papel no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois se adequam às novas necessidades do estudante contemporâneo, que é usuário de diversas ferramentas digitais. Desse modo, a utilização de formas de aprender, presentes no cotidiano do estudante, pode favorecer que a aquisição do conhecimento ocorra de maneira prazerosa e motivadora.

Existe na *internet* uma variedade de *sites* e programas gratuitos que podem contribuir estimular a fixação dos conhecimentos, dentre eles os OVAs, entre eles, os *softwares* educativos e os jogos digitais educativos.

Os *softwares* educativos são ferramentas desenvolvidas com o objetivo de auxiliar na compreensão do conhecimento de maneira interativa. Na perspectiva de Juca (2006, p. 1) “Um software pode ser considerado educacional quando adequadamente utilizado no ensino-aprendizagem. Seu desenvolvimento fundamentado em uma teoria de aprendizagem e a capacidade em que um aluno tem de conhecer um determinado assunto.” Ambos, trazem em comum, a natureza dessa ferramenta, favorecer a aprendizagem.

Nesse seguimento, os OVAs, podem ser definidos como tecnologias digitais que oferecem o acesso ao conhecimento e aquisição do saber, permitindo o uso em qualquer ambiente, com e sem acesso à *internet*. Ao passo que o uso online é instantâneo, a utilização no modo off-line necessita de conhecimentos básicos de *download* para o uso.

Um OVA, segundo (SPINELLI, 2007, p. 7), “É um recurso digital reutilizável que auxilia na aprendizagem de algum conceito e, ao mesmo tempo, estimula o desenvolvimento de capacidades pessoais, como por exemplo, imaginação e criatividade.” A tecnologia na educação proporcionando aos alunos uma aprendizagem diferenciada, tornando as aulas mais interativas e divertidas.

Os diferentes tipos de OVAs apresentam conteúdos em plataformas digitais que oferecem suporte para várias áreas do conhecimento, possibilitando desde a visualização de uma imagem à utilização de simulação de situações e animação de fenômenos de natureza. Os jogos, em especial os digitais, quando utilizados com fins educacionais, são denominados OVAs e podem apresentar muitas vantagens no processo de aprendizagem, à medida que estimulam os estudantes a realizarem um esforço espontâneo para alcançar o objetivo. Entre os tipos de OVA, a pesquisa versa sobre os jogos e os simuladores.

Moratori (2003, p. 9) afirma que o jogo “[...] propicia um desenvolvimento integral e dinâmico nas áreas cognitiva, afetiva, linguística, social, moral e motora, além de contribuir para a construção da autonomia, criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação das crianças e adolescentes”. Os simuladores, por sua vez, são conceituados por Costa e Pafunda (2015, p. 117), como “são simulações que se baseiam em situações da vida real”. Dessa maneira, trabalhar com OVAs, em especial aqueles do tipo jogo em uma classe com surdos, contribui para que surdos e ouvintes tenham maiores possibilidades de interação por meio de atividades prazerosas e lúdicas, em um trabalho colaborativo em uma perspectiva inclusiva.

METODOLOGIA

Com vistas a identificar os OVAs produzidos em uma perspectiva bilíngue (envolvendo Libras e LP), a pesquisa desenvolveu-se de maneira exploratória, que para Prodanov e Freitas (2013) visa familiarizar o autor com o tema, favorecendo o seu delineamento para o aprofundamento futuro.

As bases teóricas da pesquisa fundamentam-se em autores que embasam a educação de surdos, tais como, Goldfeld (2002), Slomski (2010); Lodi e Lacerda (2014) e o uso da tecnologia na educação, em especial os OVAs, estudados por autores como Spi-

nelli (2007). Quanto ao objetivo, a investigação é de natureza exploratória, que, além de ser útil na exploração dos conteúdos, pode aproximar alunos e professores, contribuindo para construção do conhecimento.

Assim, no dia 18 de novembro de 2019, foi realizada a busca, a partir das temáticas elencadas no *site*, que envolvem diferentes temáticas como, por exemplo, disciplinas, línguas, tipos de atividades etc. Diante disso, a delimitação foi realizada por disciplinas e, inicialmente, com descritor ciências, foram identificados 2.830 OVAs. Em nova busca, com descritor Libras, refinou-se 67 OVAs disponíveis que envolvem Libras. Como o *site* não permite confrontar dados, a busca foi realizada manualmente. Foram excluídos os OVAs que não envolvem Libras e outra linguagem (imagem ou palavra) porque, sem a variedade de linguagens o OVA dificulta o uso simultâneo entre surdos e ouvintes, em especial, se estes últimos não são usuários da Libras.

As análises seguem uma perspectiva quantiquantitativa, tendo em vista que os dados são quantificáveis e foram analisados em termo de ocorrência e de possibilidades de uso na escola inclusiva com surdos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

USO DE OVAs PARA ENSINO DE CIÊNCIAS PARA SURDOS

O ensino de ciências, conforme expresso na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que trata do ensino fundamental, enfatiza que as crianças, antes mesmo de ingressarem na escola, observam fenômenos e transformações, bem como tem acesso aos aparatos tecnológicos. Nesse sentido, para a construção de novos conhecimentos, os saberes ora citados devem ser considerados pelo educador para que os novos conhecimentos tenham sentido e sejam utilizados no seu contexto de vida. Diante disso, buscar nos repositórios de OVAs recursos que estimulam a construção do conhecimento é essencial para a consolidação de um saber que esteja relacionado com as atividades cotidianas.

Em face do exposto, realizamos uma investigação através da qual se identificou que entre dos 2.830 OVAs para o ensino de ciências disponíveis no *site*, 10 (que corresponde a aproximadamente 04%) foram construídos na perspectiva bilíngue para surdos.

Desses, sete são jogos (quatro da memória e três da força) e três simuladores. O conteúdo predominante é Animais, trabalhado em oito deles e, apenas dois tratam dos órgãos do corpo humano. A abordagem predominantemente realizada é a associação entre a palavra e o sinal em Libras e vice-versa.

A seguir, vê-se na Figura 1, as telas iniciais dos jogos da memória disponíveis no *site* e diante das imagens, seguem dois tipos de produção: a primeira tela relaciona a imagem do sinal à grafia do nome do animal em Português; as duas últimas fazem a relação entre a imagem do sinal ao desenho (tela 2) ou à fotografia do sinal (tela 3).

Todos apresentam tempo de 3 minutos para a realização, mas, apenas o último fornece a opção dica, que implica em virar duas cartas de modo que, antes de começar, o estudante possa fazer a relação entre as cartas (desenho do sinal e a imagem), ou seja, memorizar a ordem dos elementos para depois jogar. As dicas são ilimitadas e podem ser incentivadas a serem utilizadas antes do jogo para a internalização do vocabulário.

Figura 1 – Telas iniciais dos jogos da memória disponíveis no *site*.



Fonte: <http://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=56>

Os jogos da memória permitem a ampliação vocabular (em Libras e em Português) por surdos e ouvintes, constituindo-se em um momento de internalização do conteúdo de ciências e de habilidades necessárias ao uso da tecnologia. Eles trabalham a coordenação motora (ao clicar), a discriminação visual e favorecem a compreensão de outros conteúdos que envolvam os animais. Permite ainda a internalização da grafia correta dos nomes em português.

O jogo da força (figura 2) é composto, na parte superior: à esquerda, por um espaço onde será projetado o desenho do enforcado, ao centro por uma dica; e à direita, por uma imagem representando a realização do sinal. Na parte central, há traços que

correspondem a cada uma das letras da palavra a ser formada; e, na parte inferior, há as letras do alfabeto manual. Para Choi et al. (2013) o alfabeto manual corresponde à formas assumidas pela mão para representar as letras do alfabeto.

Assim, à medida que o estudante clica em uma letra (expressa pelo alfabeto manual) e que está contida na palavra, a grafia em LP aparece nos traços que indicam as letras na posição correspondente. A partir da seleção, a letra fica indisponível para seleção, sendo essa informação apresentada pela cor mais clara das formas da mão. A letra aparece abaixo da dica e acima dos traços que indicam o número de letras. Quando o estudante seleciona uma letra que não corresponde àquelas que formam a palavra, surge uma parte do corpo do enforcado e a letra assume uma coloração mais clara, do mesmo modo que a letra que aparece na palavra, indicando que não deve ser selecionada novamente.

Figura 2 – Jogo da forca



Fonte: <http://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=56>

A atividade envolve atenção, associa a representação das letras em LP e em Libras, permitindo a internalização de sinais em Libras e do registro em LP, habilidades fundamentais para a interação do surdo. Essa abordagem bilíngue é descrita por Brasil (2002); Goldfeld, (2002); Slomski (2010); e Lodi e Lacerda (2014).

O último grupo de OVAs é composto por 2 simuladores que, ao clicar na imagem, realizam o sinal em Libras, conforme vemos na figura 3. O primeiro é composto somente por uma tela, já o segundo é realizado em duas etapas. Inicialmente, são apresentados

os órgãos na disposição em relação aos demais, e ao clicar no órgão, há um destaque para ele e a associação à sua representação em LP escrita. Ao clicar sobre o órgão, o avatar realiza o sinal em Libras, expressando os parâmetros expostos por Choi et al. (2013).

Figura 3 – Telas dos simuladores



Fonte: <http://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=56>

Esses recursos favorecem a internalização de sistemas de registro de conceitos necessários para a compreensão dos conteúdos em ciências por surdos. Para isso, eles se pautam na representação linguística dos sinais e das palavras que devem ser conhecidas anteriormente à abordagem do conteúdo. Desse modo, para que os OVAs possibilitem aos surdos e ouvintes aprenderem o sinal em Libras e o registro em Português, é proposta uma abordagem associando três linguagens: imagem, sinal em Libras e palavra em Português.

Além disso, esses simuladores desenvolvem a atenção, a memória, a grafia correta das palavras, pode ser trabalhada em duplas como atividade única ou associada a outras tarefas elaboradas pelo professor, como por exemplo, listar os mamíferos, agrupar por características físicas, meio em que vivem, entre outras. Estimula ainda o uso de recursos digitais para o aprendizado e, por serem disponibilizados gratuitamente, instigam a autonomia de estudos e a formação de estudantes sensíveis à diferença linguística do surdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizar a tecnologia na educação é um recurso que pode contribuir para construir diferentes aprendizagens por meio de diversas linguagens. Em classes com surdos

e ouvintes, usuários de sistemas de comunicação diferenciados, o uso dessas linguagens pode aproximar os estudantes surdos e ouvintes, ensejando a aproximação e o aprendizado nos pressupostos inclusivos, ou seja, que todos os estudantes aprendam juntos e tenham suas necessidades respeitadas e atendidas.

Os OVAs são relevantes para o ensino de ciências porque permitem o uso de diferentes linguagens na construção do conhecimento. Eles permitem a utilização da Libras nessas atividades, são gratuitos e inserem a tecnologia como um dos recursos mediadores da aprendizagem. Além disso, estão acessíveis aos surdos e ouvintes, incentivando o aprendizado da Libras e do Português escrito por meio de um único recurso.

Como limitações há a impossibilidade de uso em *smartphones* e a necessidade de acesso à *internet* para o acesso ao *site* e o número restrito de OVAs para o ensino de ciências. Diante do exposto, há necessidade de ampliar as pesquisas de produção e divulgação desses OVAs ampliando as temáticas abordadas para o ensino de conteúdos dessa área do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 24 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 16 fev. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

CHOI, D. et al. **Libras**: Conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2013.

COSTA, A. K. N.; PAFUNDA, R. A. Jogos Educacionais sob a Perspectiva de Objetos de Aprendizagem. In: BRAGA, J. (Org.). **Objetos de Aprendizagem Volume 1**: introdução e fundamentos. Santo André: Editora da UFABC, 2015. Disponível em: pesquisa.ufabc.edu.br/intera/?page_id=370 Acesso em: 20 dez. 2019.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição em uma perspectiva sociointeracionista. 2a. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

JUCA, S. C. S. A relevância dos softwares educativos na educação profissional. **Ciências e Cognição**. Rio de Janeiro, v. 8, p. 22–28, 2006. Disponível em: http://cienciasecognicao.org/pdf/v08/cec_vol_8_m32689.pdf. Acesso em: 29 dez. 2019.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. **Uma escola, duas línguas**: letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais da escolarização. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MORATORI, P. B. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?** UFRJ. Rio de Janeiro. Dezembro – 2003. Disponível em: http://www.nce.ufrj.br/ginape/publicacoes/trabalhos/t_2003/t_2003_patrick_barbosa_moratori.pdf Acesso em: 29 dez. 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SLOMSKI, V. G. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2010.

SPINELLI, W. **Os Objetos Virtuais de Aprendizagem**: ação, criação e conhecimento. 2007. Disponível em: <http://www.lapef.fe.usp.br/rived/textoscomplementares/textoImodulo5.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2019.

INCLUSÃO: UMA PERSPECTIVA DE MUDANÇA, VISANDO O RESPEITO E ACEITAÇÃO NA SOCIEDADE

SILVA, Francineide Benício da
Universidade Federal de Campina Grande, São João do Rio do Peixe, Paraíba, Brasil
E-mail: francineidebenicio211@gmail.com

SOUSA, Jaquelyne de Lacerda
Universidade Federal de Campina Grande, Pombal, Paraíba, Brasil
E-mail: jack_lspombal@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional é um direito de todos que buscam mudanças na sua idealização de formação, visando se alto habilitar para o processo de práticas colaborando com as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência, implicando em fatores como a relação e comunicação com as pessoas que convivem, seja no ambiente de trabalho, na escola ou em ambientes públicos, entre outros.

Ao realizar a inclusão de pessoas com deficiência, a escola e a sociedade devem transformar esses espaços em lugares mais propícios a aprendizagem e respeito. Reconhecendo que cada ser é único e que não existe uma fórmula pronta e acabada para que ajudem a todos de mesmo modo. Sendo que o ritmo de aprendizagem de cada ser é individual, seja da pessoa com deficiência ou não, cada um tem seu tempo de aprimorar suas habilidades, mas os ambientes escolares devem dispor de diversos recursos para auxiliar a desenvoltura de apreço e conquista, não devendo manter ou ficar sempre com a mesma rotina de uso de materiais, quanto mais mudanças e práticas, mais oportunidades serão dadas as pessoas que tem limitações.

A escolha do tema surgiu com intuito de descobrir como a escola e os diversos

espaços têm feito para incluir as pessoas que apresentam deficiências, seja ela de comunicação, física ou mental.

Diante de tudo a aceitação das diferenças vai muito além, mas sobre tudo implica, em acreditar que “a educação processa-se e acontece no contato entre seres humanos, de maneira que as potencialidades, facilidades ou dificuldades de cada um moldem a extensão e o grau desenvolvimento psicossocial próprios. (FERREIRA E GUIMARÃES, 2003, p. 42).

Nessa perspectiva, é normal que haja diferença, porém, é necessário e urgente que se busque melhorias, e que se lute para que essas não continuem produzindo motivos para a existência da exclusão social e escolar.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA E EM ESPAÇOS DIVERSOS

A educação inclusiva se sustenta na premissa de que é preciso voltar-se um olhar solidário para o aluno de modo individual, apreciando suas posturas, habilidades e dificuldades. A escola e os demais espaços devem ser um lugar de igualdade, encontros, oportunidades e de desenvolvimento, pois o outro sempre tem algo a nos ensinar. Para isso é preciso construir-se um espaço de gestão que acolha todas as diferenças existentes, sem se limitar a escolhas, e sim a aceitação.

O ato de incluir não deve se limitar apenas a realizar matrículas no ensino regular, mas devem também buscar meios que possam dar possibilidades aos professores de assegurar um suporte necessário, uma formação de qualidade, para que desenvolvam sua ação pedagógica de modo eficaz, contando com apoio de recursos diversos que auxiliam a mediar a inclusão de todos.

Sasaki (1997) assegura para que exista a inclusão, os sistemas sociais gerais têm de se adaptar para poder incluir, nesse contexto pessoas com necessidades especiais também se preparam para poder assumir seus papéis na sociedade. Para o autor é necessário que a realidade atual seja mudada, assim, esses sistemas precisam compreender que necessitam favorecer o atendimento igualitário a todos, indistintamente, sem esquecer-se das suas necessidades especiais, sendo capaz de induzi-los a também serem

parceiros na construção de discussões no processo de busca de soluções de problemas, entendendo que as diversas formas de pensamentos também são o caminho para incluir os deficientes nas diversas esferas. De acordo com o autor citado esse é um processo de construção que contribuirá para um novo tipo de sociedade.

A sociedade atual vem buscando diversas maneiras de perceber e lidar com as deficiências em suas especificidades. Partindo do pressuposto, as crianças e adultos vem ganhando seu lugar no espaço escolar e na sociedade, de modo, a poder conseguir se desenvolver em atividades diversas sem ser totalmente dependente de alguém.

Percebemos que o tema em estudo, tem sido muito divulgado recentemente nos meios de comunicação, porém ainda é um tanto complexo de entendimento, nesse sentido é preciso que seja traçado novos caminhos para a sua compreensão, que nos conduzirá a defini-lo. A explicação apresentada por nós que tentamos encontrar uma solução para decifrar o que seja realmente a inclusão social, acaba nos mostrando que é o oposto, ou seja, é a exclusão social. Sendo assim Martins reforça o debate sobre o esse fato que “a sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui, e integra que cria formas também desumanas de participação, na mediada em que delas se faz condições de privilégios e não de direito.” (MARTINS, 2002, p. 11).

Portanto sempre estaremos em contradições, mas podemos dizer que vivemos em uma sociedade capitalista que valoriza o belo, e exclui aqueles que acreditam não ter uma capacidade que contribua com o que desejam que seja o acúmulo de capital.

O preconceito na vida das pessoas com deficiência mostra-se como um grande empecilho para sua inserção no mercado de trabalho, desse modo compromete a sua integridade e dignidade, colocando essas referidas em situações constrangedoras, essas se veem em muitas situações como incapazes, não merecedoras de conquistas, pequenas, inferiores às demais, além de precisarem sempre está provando sua capacidade, tendo que realizar suas atividades com muita perfeição, se cobrando bastante, para não ser comparada de modo diferenciado em seu tratamento.

SISTEMAS DE INCLUSÃO

A inclusão e a cidadania podem ser consideradas como um fator impossível, mas

por outro lado, é visto como um processo que tenta reverter às situações que promovem a exclusão social, esta que na verdade descreve a negação do direito a cidadania. Para mudar esses pensamentos e essa forma de poder sobre a revogação e garantia é necessário que haja uma luta pelos direitos igualitários para todos, independente das maneiras de efetivação da justiça social, pois esta deve deliberar pelos bens e serviços que todos têm direito de dispor em uma sociedade.

Para Sposati, a exclusão social “é a impossibilidade de poder partilhar da sociedade e leva a vivência da privação, da recusa, do abandono e da expulsão, inclusive com violência, de uma parcela significativa da população” (SPOSATI, 1996, p. 13).

Segundo a autora, a exclusão acontece de diversas maneiras, sejam elas nas formas de relações: como econômicas, culturais, sociais, educacional, e políticas da sociedade, mesmo que seja social, acaba sendo uma privação coletiva. E tendem a se reproduzirem não de modo positivo, mas de uma conduta que não traz nem um benefício como a igualdade, a acessibilidade, a disponibilidade de uma representação pública de direitos.

Desta maneira podemos compreender que a inclusão/exclusão social, em âmbito brasileiro, apresenta-se de forma complexa, pois cada vez mais surgem diferentes tipos de relações e inserções de pessoas no mercado de trabalho, além disso existe muitas dificuldades de acesso à educação de qualidade e posteriormente ao campo de trabalho, constituindo-se como um ponto ou momentos cruéis da exclusão social, que só ganha relevância quando pensamos em igualdades, conquistas de espaço, portanto o processo de inclusão social, deve ser pensado como o desenvolvimento das pessoas em seu contexto e aprimoramento das habilidades, sendo trabalhadas quando se coloca em prática, a práxis sempre será um fator primordial para descobrirmos nossas qualidades e desenvolvimentos seja em qual for a atividade realizada.

COMO OCORRE A INSERÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS DO MERCADO DE TRABALHO

A contratação das pessoas com deficiência acontece por meio da lei de cotas que é especializada em auxiliar empresas no cumprimento da Lei 8213/91, se refere à lei de inclusão de pessoas no mercado de trabalho, dando aos referidos oportunidades que aprimorar seus conhecimentos adquiridos, oportunizando ainda a abrir-se para novas

experiências profissionais, sendo que cada um exercerá uma função de acordo com suas possibilidades e conhecimentos.

Segundo Dias (2011, p. 175) “ser socialmente responsável não significa cumprir plenamente as obrigações jurídicas, mas também ir mais além de se cumprimento investindo mais no capital humano, no entorno e nas relações com interlocutores”.

Dias (2011, p. 175) relata ainda que,

Os empresários estão conscientizados de que a empresa não é somente uma unidade de produção e distribuição de bens e serviços que atendem a determinadas necessidades da sociedade, mas que deve atuar de acordo com uma responsabilidade social que se concretiza no respeito aos direitos humanos, na melhoria da qualidade de vida da comunidade e da sociedade mais geral na preservação do meio ambiente natural.

Assim o autor assegura que as pessoas precisam ser mais humanas, que vale lembrar que a sociedade é composta por pessoas que tem direito ao respeito, a melhoria de vida através de seus esforços, mas que necessitam de uma oportunidade para demonstrar que são capazes de superar as dificuldades e deficiências que possuem, e merecem conquistar seu espaço para poderem ter uma qualidade de vida melhor, não sendo vista como uma pessoa incapaz, mas que pode contribuir e se alto proclamar independente, mas é necessário a compreensão e abertura de espaços, só desse modo estarão tornando-se pessoas confiáveis e responsáveis, mediante as atividades que foram lhes confiados para executar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação aos estudos mencionados, a inclusão social de pessoas com deficiências, vai muito além da contratação ou da inserção em escolas regulares, mesmo que esses campos favoreçam a eles a o desenvolvimento e bem está, mas ainda é necessário que exista melhora nas relações interpessoais, pois é por meio da comunicação e socialização, que descobrimos o potencial de cada pessoa, sendo que quando existe uma convivência contínua entre os colaboradores todos que faz parte da equipe só tem a ganhar.

Nesse sentido, o trabalho para esses indivíduos torna-se algo prazeroso, e de grande importância para sua vida, pois eles veem como uma maneira de mostrar que são capazes de realizar diversas tarefas iguais aos ditos “normais”, provando isso no decorrer do dia a dia, que acabam sendo algo rotineiro, e passam a se considerar uma pessoa importante por contribuir de modo significativo com a organização ou com o atendimento de outras pessoas, fazendo com que a inclusão social seja algo eficiente e real.

Mais adiante vemos que o trabalho torna-se algo benéfico, pois oportuniza aos trabalhadores com deficiências mostrar suas habilidades, ainda contribui com a organização que acaba lucrando com a contratação destes, que por sua vez faz reger a lei que assegura a contratação de pessoas com deficiências, cumprindo seus deveres e obrigações, na certeza de que pode mostrar a sua responsabilidade e seu diferencial, comparado as demais empresas que não dão oportunidades as pessoas com deficiências, para não saírem dos padrões que a sociedade estabelece de fato.

Portanto propõe-se a produção de novas pesquisas inovadoras com a finalidade de discutir acerca das dificuldades encontradas pelos deficientes na efetivação das atividades desenvolvidas diariamente, e no jeito de como as empresas podem abrandar essas adversidades. Entendemos que existe várias particularidades de deficiências, bem como diversos graus de imperfeições, assim sugere-se mais pesquisas no que diz respeito a esse encaminhamento das atividades de resolução quanto as limitações que cada indivíduo apresenta, para tanto temos que dispor dos fatos que nos são propostos, para o enriquecimento de uma pesquisa que traga satisfação e conhecimento mais abrangentes, que venha contribuir significativamente na conscientização e efetiva inclusão social.

REFERÊNCIAS

DIAS, Reinaldo. **Responsabilidade social empresarial e o meio ambiente**. In: DIAS, Reinaldo. *Gestão ambiental: responsabilidade social e sustentabilidade*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARTINS, José de Sousa. **A sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre a exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SPOSATI, Aldaíza de Oliveira. **Mapa da exclusão/inclusão social na cidade de São Paulo**. São Paulo: EDUC, 1996.

LETRAMENTO CRÍTICO: UMA ABORDAGEM CRÍTICO-SOCIAL DO ENSINO NO NÍVEL BÁSICO

COELHO, Nala Naomi Ferreira

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: nalasantanab@hotmail.com

ALVES, Vanessa Fernandes

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: vanessaczvf@gmail.com

BEZERRA, Raphael Albuquerque

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: raphael.cz05@hotmail.com

INTRODUÇÃO

No Brasil, o processo de ensino e aprendizagem, no nível básico, na maior parte das escolas tem dado ênfase apenas a perspectiva da alfabetização, um método tradicional utilizado nos primeiros anos de ensino quando o aluno está começando a aprender a ler e a escrever. Dessa forma, os alunos apenas absorvem o conhecimento sem questioná-lo ou refletir acerca do que está sendo ensinado. Tornando assim, o processo de ensino e aprendizagem mecânico, no qual o professor é visto como sujeito detentor do conhecimento e o aluno o receptor que decora e reproduz as regras gramaticais e os conteúdos ensinados. Assim, o professor descarta temas relevantes que envolvem tanto o cotidiano dos alunos, como também contexto social, econômico e cultural.

O letramento crítico torna-se muito relevante no nível básico, pois é onde os alunos começam a formar novas visões de mundo. A partir do ensino pela perspectiva do letramento, os alunos serão estimulados a ter seu posicionamento crítico acerca dos pro-

blemas e das crenças que os cercam, levando-os a interagirem com as inúmeras práticas sociais de leitura e escrita.

Partindo desse contexto, o presente trabalho tem por objetivo analisar a relevância de se trabalhar o letramento crítico no nível básico, para que os alunos não só absorvam, mas também produzam conhecimentos e aplique-os em seu meio social. Busca-se também abordar as dificuldades de ensino no nível básico e de que forma o letramento crítico pode contribuir para a construção de um sujeito crítico-social.

Nosso trabalho constitui-se em uma pesquisa de cunho qualitativo, por meio de revisões bibliográficas de textos acerca do tema. Partimos do pressuposto de que a prática de letramento social auxilia no exercício do pensamento, tornando o sujeito mais atuante socialmente, levando-o a questionar e não reproduzir ideias estereotipadas e discriminatórias, visando uma sociedade mais igualitária e tolerante com as diversidades existentes. Para esta análise, usaremos como aportes teóricos Janks (2016), Sardinha (2018), Jordão (2007), Almeida e Farago (2014), Freire (1972), Carbonieri (2016), Klaiman (1995), Rojo (2009), Soares (2009), Martins e Spechela (2012), Brasil (1998), Brasil (2017) e Brasil (2018).

Abordaremos a seguir como acontece o processo de ensino e a aprendizagem no nível básico, abordaremos também uma perspectiva geral sobre o letramento crítico, a importância de se trabalhar o letramento crítico no nível básico, as considerações finais e as referências bibliográficas da pesquisa.

ENSINO E APRENDIZAGEM NO NÍVEL BÁSICO

Atualmente, o número de alunos nas escolas brasileiras está relativamente maior ao de anos atrás. Esse aumento de estudantes faz com que estudos e debates acerca da forma como a educação está sendo compartilhada com eles sejam mais abordados, o que mostra o quanto tal assunto é relevante e atual para a situação atual da sociedade.

O PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), embora seja um documento mais antigo quando comparado ao novo documento oficial que serve de regulamento para o processo de ensino-aprendizagem (BNCC), apresenta algumas informações importantes acerca do atual sistema educacional brasileiro. Em relação a isso, o PCN (1998) cita que

a educação no Brasil não tem sido muito satisfatória em termos quantitativos e qualitativos, resultando em uma possível desvantagem nessa área em relação a outros países que ainda estão em fase de desenvolvimento. Tal colocação nos possibilita estudar um pouco sobre como esse processo vem sendo executado.

De acordo com o título V, do capítulo I, do art. 21 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), a educação escolar é dividida em duas fases, sendo elas a Educação Básica, composta pela fase de Educação Infantil e de Ensinos Fundamental e Médio, e pela Educação Superior. Assim, a educação infantil se torna o início da etapa do processo de aprendizagem do aluno, fazendo com que o mesmo desenvolva suas habilidades, promovendo a socialização de novos conhecimentos.

Após esse ciclo, inicia-se a etapa do Ensino Fundamental. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é nos primeiros anos do fundamental que “a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização” (BRASIL, 2017, p. 59). Desse modo, os alunos podem desenvolver a sua habilidade com os signos linguísticos, ampliando seu conhecimento acerca do alfabeto, assim praticando a leitura e a escrita de modo que sejam envolvidos por diversas práticas de letramentos.

A partir desse postulado, é tido que é a partir dessa fase que os conteúdos da escola se tornam mais complexos para os estudantes. Logo, é importante que o processo de ensino-aprendizagem seja feito de uma maneira em que se possa ter o maior nível de compreensão possível, de modo que fortaleça a autonomia dos mesmos, “oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2017, p. 60).

Dessa forma, seguindo os documentos citados acima, é esperado que os conteúdos sejam ensinados de maneira que faça com que os alunos reflitam acerca dos temas que ocorrem socialmente, promovendo uma análise mais profunda daquilo que está sendo ensinado ao mesmo tempo em que desenvolva o senso crítico e social dos mesmos. Entretanto, voltando para a questão de insatisfação colocada inicialmente, Rojo (2009) cita que:

[...] a escola – tanto pública como privada, neste caso – parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções, apesar de a “nova” LDB já ter doze anos. (ROJO, 2009, p. 33).

A partir da citação colocada acima, nota-se que, mesmo com os postulados presentes nos documentos oficiais, o ensino em algumas escolas, sejam elas públicas ou privadas, promovem uma prática de ensino e aprendizagem mais mecanizada. Assim, os conteúdos são explicados pelo professor e os alunos apenas absorvem, de forma que somente o que está escrito nos materiais didáticos seja abordado em sala de aula.

Desse modo, o ensino não é centrado no aluno e é feito através de uma única perspectiva, que é a de simples decodificação e transcrição de signos linguísticos, o que não possibilita que os estudantes possam ir além do que está sendo dito ali e exerçam um papel autônomo. Portanto, eles não desenvolvem a capacidade de argumentar, questionar e discutir acerca de temas que envolvem o mundo que os rodeia, consequentemente também não ampliando seus conhecimentos críticos e sociais.

LETRAMENTO CRÍTICO

No seu sentido etimológico da palavra, letramento é um léxico ainda recente no vocabulário da educação, ela é uma tradução para o português da palavra *literacy* da língua inglesa, que significa a condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Nesse seguimento, Soares (2009, p. 18), alega que o letramento resulta “da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Este conceito traz a ideia de que a leitura e a escrita têm consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas tanto para o grupo social no qual está inserido quanto para o sujeito que a utiliza.

[...] o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever. (KLEIMAN, 1995, p. 18).

Na realidade social em que vivemos, devemos ter em mente que não basta apenas saber ler e escrever, mas também é necessário saber fazer uso disso e saber inserir essa prática nos exercícios sociais de leitura e escrita. O letramento é um processo que

torna o aluno capaz de utilizar a escrita em diferentes contextos sociais. Kleiman (2008, p. 6), defende que, “a complexidade da sociedade moderna, exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes.” Ou ainda, como defende Brydon (2011, p. 105):

O mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar criticamente, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade

Dessa forma, o indivíduo a partir de suas práticas de letramento, busca entender essas complexidades, na qual os autores bem pontuam, pretendendo compreender o que nem sempre está de forma clara e explícita dos contextos sociais e suas relações de poder entre os sujeitos e a linguagem, o que não seria possível apenas com a alfabetização. Kleiman (1995, p. 20), discute que:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Existe uma diferença entre ser alfabetizado, ou seja, saber ler e escrever, e ser letrado, que designa uma pessoa que, além da habilidade de ler e escrever sabe fazer uso frequente e competente da escrita e da leitura. Ou seja, um indivíduo considerado alfabetizado é aquele que sabe escrever o próprio nome e/ou ler uma simples carta. Já a pessoa letrada não só consegue ler e escrever, mas além disso, ela consegue entender os diversos significados implícitos que estão por trás dos diferentes tipos e gêneros textuais que estão espalhados na sociedade cotidianamente. Portanto, “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. (SOARES, 2009, p. 72).

É relevante ressaltar, ainda de acordo com Soares (2009, p. 37, grifos da autora):

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

Podemos perceber então, os benefícios que o letramento constrói na formação da pessoa. Leva o indivíduo a uma mudança cognitiva (linguagem, pensamento, percepção, raciocínio etc.); social (relações com o outro e participação ativa, na defesa de uma sociedade justa e de igualdade) e cultural diferente (tolerância com a diversidade e as culturas existentes), já que a pessoa letrada tem uma forma de pensar e de falar diferenciada do que a pessoa não letrada.

Dentro da perspectiva do letramento, é possível trabalhar ainda com um letramento mais crítico, impulsionando o aluno a não só fazer uso competente da leitura e da escrita, mas também a desenvolver um pensamento crítico a respeito de suas leituras e sua escrita. Morrell (2002, p. 73), atenta sobre o uso do letramento crítico na sala de aula, e defende que um ensino sustentado pelo letramento crítico é aquele, na qual “[...] aluno e professor aprendem um com o outro enquanto engajam-se em diálogos autênticos que são centrados nas experiências da juventude urbana como participantes e criadores da cultura popular.” A partir disso, é possível compreender que uma educação promotora do exercício do pensamento crítico é aquela em que as relações em sala de aula, principalmente, aluno-professor, não se baseia em uma relação de autoritária, em que o professor é o protagonista, ou seja, ele que dispõe de todo o conhecimento, ao contrário disto, é preciso uma relação de colaboração e compartilhamento de saberes visando transformações sociais.

Segundo Janks (2016) “o trabalho com o letramento crítico tem de levar em conta questões de poder, diversidade e acesso”. Desse modo, se ensinado a partir dessa perspectiva o aluno passa a compreender as relações e os discursos de poder ao seu redor, deixando de apenas absorver e começando a agir socialmente, por meio de suas ideias e questionamentos oriundas de suas relações com diferentes tipos de leitura.

A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR O LETRAMENTO CRÍTICO NO NÍVEL BÁSICO

A alfabetização escolar vem passando por um processo de revisões teóricas e metodológicas e isso exige das escolas e dos professores, que têm o desafio de alfabetizar, uma mudança ou uma adaptação dos métodos. Esse processo de alfabetização nas séries iniciais se dá, na maior parte das escolas brasileiras, através do ensino das vogais e das sílabas, tudo em ordem alfabética, em seguidas vêm os exercícios de coordenação motora e atividades de cópias e memorizações isoladas.

O que nos leva a um ensino sem contextos e desfragmentado, sem que o aluno compreenda o funcionamento do sistema de escrita e sem que ele saiba usá-lo em situações reais de comunicação. Isso acaba gerando também o que classificamos hoje como “analfabeto funcional”, pessoas que têm a habilidade de escrever e de apenas decodificar os signos linguísticos, mas não compreendem e não sabem utilizar a escrita e a leitura no espaço em que estão inseridas (ALMEIDA, FARAGO, 2014).

Segundo Martins e Spechela (2012), a defasagem no processo de alfabetização dos alunos ocorre porque muitos professores não conhecem os princípios metodológicos nem procuram se aprofundar na formação continuada. O que os levam a pensar que o método que é bom para uma turma é bom para as demais e isso acaba causando o insucesso no processo inicial de alfabetização.

O letramento vai além do processo de alfabetização, pois ele promove e desenvolve o uso da escrita e da leitura em um contexto social, o que nos leva a uma modificação da sociedade. Isso faz com que a leitura e a escrita façam parte da vida do aluno, logo, tenham sentido para ele. Esse processo deve ser feito de forma significativa, proporcionando ao aluno situações nas quais ele possa interagir com a prática da leitura e da escrita em uso real e nas diferentes maneiras de comunicação, ou seja, o professor deve dispor de uma diversidade textual para trabalhar com os alunos, que possibilite o desenvolvimento da criticidade e da reflexão nos conteúdos, como por exemplo, a língua e sua forma padrão.

A perspectiva do letramento traz para o ensino a noção da importância de ensinar através de textos, não só com a leitura, mas também com a produção. Isso dá margem para que se trabalhe não apenas com a gramática, mas também os vários gêneros textuais situados no contexto de vida do aluno.

Para Almeida e Farago (2014, p. 207) “o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de leitura e escrita na sociedade, desse modo, se refere a um conjunto de práticas, que vem modificando a sociedade.”. O letramento feito a partir dos textos com foco nas diferentes situações comunicativas proporciona ao aluno a compreensão da organização e da estrutura dos textos e como elas se relacionam nas diferentes funções que exercem na prática, tudo isso no contexto social e real dos alunos.

No que abrange ao caráter social do letramento crítico, Carbonieri (2016) diz que o processo de colonização promoveu a divisão social e racial da população, colocando os europeus como superiores a qualquer outra raça. Dessa forma:

o letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que por ventura surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros ou inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais. Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma prática descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso. (CARBONIERI, 2016, p. 133).

A partir disso, os alunos poderão desenvolver um pensamento crítico e reflexivo acerca do contexto no qual estão inseridos, isso os levará a uma posição diferente no seu lugar social. Logo, eles compreenderão, desde cedo, os discursos que estão a sua volta, as relações de poder e diversidade, tornando-os cidadãos críticos e sociais, produtores, e não mais apenas reprodutores, de conhecimento, conhecedores do seu papel na sociedade, tendo ainda, uma bagagem acadêmica significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, defendemos aqui uma educação engajada na vivência do aluno, educa-

-se para a sociedade e a escola não pode ser um ambiente isolado dela. É necessário se ter uma sala de aula na qual se reflita e se aprofunde os conhecimentos acerca da sociedade na qual o aluno está inserido.

O letramento crítico consiste em preparar indivíduos construtores ativos da sociedade. Diante da ideologia pragmática do sistema neoliberal em que vivemos hoje, as pessoas são educadas a serem profissionais que não pensam e não questionam sobre os seus próprios conhecimentos. É necessário que os alunos reflitam e questionem, que busquem evoluir o pensamento acerca do mundo, que eles aprendam a respeitar as diferenças, criando um ambiente mais inclusivo. É importante que os alunos pensem e questionem em diálogo com o professor, para que se construa e se produza conhecimento. O letramento crítico alimenta a reflexão pelo diálogo sendo assim, uma proposta inclusiva.

O pensamento crítico favorece o acordo entre diferenças e sempre estimula ao crescimento social respeitando o seu processo dinâmico e transformador. A sociedade muda e é dinâmica. A busca de um conhecimento crítico, sendo aqui o primeiro passo o letramento crítico, contribui e acompanha este processo de transformação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V.F. de, FARAGO. AC. **A importância do letramento nas séries iniciais.** Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/su-mario/31/04042014074426.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRYDON, D. 2011. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: MACIEL, R. F. e ARAÚJO, V. A. (Orgs). **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí, Paco Editora. p.105.

CARBONIERI, D. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

EVANGELISTA, S; JERÔNIMO, I. C. **A leitura como prática social**: os gêneros textuais notícia e carta do leitor em sala de aula. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2008. Curitiba: SEED/PR., 2014. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_port_artigo_solange_evangelista.pdf. Acesso em: 28 jan. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 03 fev. 2018.

JANKS, H. Panorama sobre Letramento Crítico. In: JESUS, D. M. de.; CARBONIERI, D. (org). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 2139.

JORDÃO, C. M. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Crop**, dez., 2007. p. 21-46.

KLEIMAN, A. Oficina da leitura: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1993. In: KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 11. ed. Campinas: Pontes, 2008.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARTINS, E., SPECHELA, LC. A importância do letramento na alfabetização. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, n. 3, p. 01-11, jul. 2012. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n3/6%20ARTI->

GO%20LUANA.pdf. Acesso em: 28 jan. 2019.

MORRELL, E. **Toward a critical pedagogy of popular culture**: Literacy development among urban youth. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, v. 46, n. 1, p. 72-77, 2002.

OLIVEIRA, I. de F; CASTELA, G. da S. Alfabetização e/ou letramento: implicações para o ensino. **Revista Travessias**, 17 ed, v. 7, n. 1, p. 281-297. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/8141>. Acesso em: 28 jan. 2019.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos**: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LETRAMENTO: DESAFIO DA LEITURA LITERÁRIA EM ESPAÇO DE SALA DE AULA

FREIRE, Cícera da Silva
Maciel

Universidade Federal de Campina Grande

ciceramaciel82@gmail.com

GOMES, Michele da Silva

Instituto Superior de Ensino de Educação de Cajazeras,

misilvagomes.2013@gmail.com

OLIVEIRA, Sabrina Maria Morais

Instituto Superior de Educação de Cajazeiras,

sabrinam_89@outlook.com

INTRODUÇÃO

O artigo tem como finalidade discutir o ensino de leitura literária a partir do conto “Lilás-uma menina diferente” da autora Mary E. Whitcomb em sala de aula. Compreender a relevância dessa leitura na concepção de letramento literário, fazendo-se entender a relação entre a leitura e o sujeito em espaço de escolar.

O tema surgiu da necessidade de instigar o interesse do sujeito pela literatura em espaço de sala de aula, em especial o conto como estratégia didático-pedagógica. É relevante apontar que a leitura a partir do olhar literário desperta no sujeito à imaginação, a curiosidade e a capacidade crítica acerca dos gêneros literários.

A literatura por sua vez aguça no sujeito a autonomia necessária à apropriação de

novos saberes. Desse modo o papel da literatura se constitui como instrumento didático-pedagógica tornando-os leitores proficientes, favorecendo o ensino e a aprendizagem ancorada em gêneros literários.

O estudo dos contos leva o sujeito a criar ou conhecer um mundo repleto de magias e emoções que não se faz presente no contexto de sala de aula. Os contos de fadas surgiram com a finalidade de entreter ou divertir os sujeitos. Logo o desafio da literatura de vários gêneros textuais que torna possível compreender, construir e desconstruir o conto.

Percorrendo por diferentes setores do mundo literário, em síntese lançamos um olhar apurado acerca do conto Lilás-uma menina diferente, para compreender certos comportamentos numa época em que o sujeito é incitado a adequar-se a algo preestabelecido. Portanto, é preciso lançar um olhar que através do conto renove o entorno de sujeito e do mundo. Assim, refletir o letramento e o ensino de literatura levando o sujeito a criar novos saberes a partir de suas necessidades e da comunidade em que se encontra inserido.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo bibliográfico, descritivo e abordagem qualitativa que se desenvolveu a partir de materiais já existentes como artigo científico e livros como assinala Gil (2012, p.50) “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Do ponto de vista dos objetivos, se apresenta como descritiva, uma vez que assevera como relevante “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre as variáveis” Gil (2012, p. 28).

Baseado nos princípios de Richardson (2008) a pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, que dispensa o uso de técnicas. Assim, Richardson (2008, p. 79) assinala que:

A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se sobre tudo por um ser uma forma adequado para entender a natureza e um fenômeno social. [...] há outros que exigem diferentes enfoques e, conseqüentemente, uma metodologia de conotação qualitativa.

Diante de tais processos, a referida pesquisa foi pensada e elaborada com a finalidade de compreender a relação entre letramento e literatura, acerca do processo de ensino e aprendizagem.

TECENDO SABERES

DIDÁTICA: ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA

A reflexão que se faz sobre o ensino de leitura literária chama atenção para o entendimento do gênero literário apresentado em sala de aula como pretexto. A leitura é vista como uma ferramenta didática que está se desenvolvendo, nos mais diversos lugares ou espaços do mundo.

A leitura ainda é se faz tímida em diferentes ambientes, há poucos leitores atuantes. Para Martins (2007, p. 24) “aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, que seja mal ou bem, precisamos mesmo é saber a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem”.

Diante dos interesses e necessidade apontada pelo sujeito, há também certa urgência em aguçar a fantasia, a imaginação, a emoção e a realidade que nem todo aprendiz apresenta. A partir desse pensamento o sujeito precisa compreender que os livros, que há década foram escritos necessitam de compreensão e que por sua vez são heranças culturais, proporcionando uma ampla concepção de mundo.

Percorrendo por diferentes caminhos, ler é compreender a diversidade literária e dela se apropriar por meio da ficção ou do mundo real. O ensino de leitura literária cabe ofertar ações que possibilitam compreender o sentido acerca do mundo. A leitura literária permite a construção de sentidos, de novos saberes e valores acerca do espaço de sala de aula. Esta por sua vez continua sendo uma atividade muito relevante no espaço

escolar. Ainda ressaltar que é uma atividade que envolve e proporciona diálogo entre o leitor e o texto. Cosson (2017, p. 38) assinala que: “Analisar textos nas teorias centradas sobre o leitor, começa no momento em que o leitor se dirige ao texto. É considerado que o texto, traz em sua tessitura tudo o que o leitor precisa para processar a leitura várias leituras”.

A partir de Cosson (2017) entendemos que a leitura é um processo contínuo e de transição que necessita de acompanhamento em sala de aula ou para além dela. Nesse processo entendemos que tende a garantir ao sujeito enquanto leitor que a leitura é compromisso com o mundo e consigo em diferentes espaços escolares ou sociais. Freire (2011, p. 19) afirma que: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”, logo o importante nesse percurso é o valor dado à leitura, ao seu contexto.

Pontuando os saberes necessários acerca da leitura, a didática por sua vez nos leva a refletir sobre o ensino que é o meio mais simples, o “método, caminho para atingir o objetivo” como diz Libâneo (1994, p. 150-151):

O professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente, a que chamamos métodos de ensino. [...] O método de ensino, pois, implica ver o objeto de estudo nas suas propriedades e nas suas relações com outros objetos e fenômenos e sob vários ângulos, especialmente na sua implicação com a prática social, uma vez que a apropriação de conhecimentos tem sua razão de ser na sua ligação com necessidades da vida humana e com a transformação da realidade social.

A didática procura estabelecer caminhos que rompe com obstáculos que perpassa as condições externas do ensino de leitura literária. O processo da leitura literária parte de diferentes linguagens, levando o sujeito a compreender os gêneros literários dado a sua relevância quanto o processo de leitura.

Enfim, dado a esta importância se entende que a leitura literária é a principal arma que o sujeito possui não se faz relevante ser letrado ou não, o importante é que o sujeito saiba compreender o mundo e tudo o que está no seu entorno. Ou seja, permitir que o sujeito faça de sua leitura de mundo, o mundo de suas escolhas reais e de sua convivência sociocultural e política.

O surgimento de novas ferramentas para disseminação do conteúdo literário tem

proporcionado ao sujeito, caminhos para que este se deleite com a literatura com a finalidade de entender o mundo mágico das ilusões em comparação com o mundo real.

CONTIBUIÇÕES DO LETRAMENTO LITERÁRIO

A leitura são atos ou emoções que assegura a formação do sujeito enquanto leitor. É preciso entender o conceito de letramento procurando discutir o desenvolvimento do ser letrado, como assevera Cosson (2011, p. 102) “o letramento literário precisa da escola para se concretizar, isto é, ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura dos textos literários não consegue sozinha efetivar”.

O letramento literário é visto ou entendido como processo de apropriação da literatura enquanto linguagem a partir do processo de ensino e aprendizagem. É uma ideia de ato ou ação contínua, que se mantém em constantes mudanças acerca do letramento. Segundo o autor o espaço escolar se constitui como um dos mais diversos que trata o processo de letramento literário compreendendo o universo de saberes do sujeito.

Nesse sentido, é preciso compreender o conceito de literatura, antes mesmo de entender o conceito de letramento literário defendido por Zappone (2007) exigido antes de qualquer questionamento ou problematização. Zappone (2007, p. 52) aponta que “a partir de apontadas pela crítica ao longo da história, o literário está presente num texto quando é possível lê-lo como sendo o resultado de um ato de fingir”.

A literatura assim compreendida possui um amplo caráter que não se limita apenas a noção “literatura” construída a partir da cultura europeia, de onde surgiram múltiplos textos manipulados pela burguesia que nutria certos gostos pelos textos literários. Para tanto, a literatura precisa de um processo adequado de escola não para descontextualizar e nem tão pouco negar a sua função social, mas para formar sujeitos pensantes, críticos que possa evoluir a partir de seus atos baseado no conhecimento de mundo.

As contribuições do letramento acontecem por meio de leitura de gêneros textuais ou curiosidade acerca da literatura. Cosson (2011, p. 12) assinala que:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária [...] o

processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento [...].

O letramento literário chama atenção para o processo de escolarização da literatura, como reflexão acerca do conhecimento literário. Para isso o estudo sobre letramento se constitui a partir de elementos que favorece a compreensão e apropriação desse conhecimento pelo sujeito construído em sala de aula. Tratado como construção de sentidos, o letramento literário provoca nos sujeitos diferentes maneira de enxergar o texto como pretexto.

Desse modo, a arte de compreender o letramento literário perpassa deveras situações que se faz presente na memória do sujeito como assinala Tahan (1996, p. 24) “todos os povos civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas”. Diante desse contexto percebeu-se que o texto literário representa para o sujeito o veículo que conduza propagação de ideias e de um conservadorismo cultural que ainda se faz presente nos dias atuais.

Nesse sentido, é conveniente afirmar que o texto literário provoca diálogos e discussões com a leitura literária, disseminado a toda sociedade como diz Cosson (2006, p. 47):

[...] é constituída por um conjunto de sistemas. Trata-se, pois de um polissistema, que compreende as várias manifestações literárias. Esses sistemas, em conjunto com o sistema canônico, precisam ser contemplados na escola, assim como as ligações que mantêm com outras artes e saberes. É essa a visão mais ampla da literatura que deve guiar o professor na seleção das obras.

Nessa concepção de sentidos sobre o letramento literário, a representação do pensamento do sujeito torna-o dono se suas ações e de sua interpretação/compreensão acerca do letramento literário, cabendo ou não ao leitor pontuar essa compreensão sobre o letramento e a literatura.

A literatura por sua vez é entendida como atividade de entretenimento ou passatempo, como pretexto em sala de aula, quando na verdade a finalidade é disseminar ideias ou tornar públicas questões sociais ou culturais. A importância da literatura no espaço escolar desenvolve no sujeito o gosto pela leitura literária que culmina como o conhecimento de letramento literário que este possui. A leitura literária pode definir diversas naturezas da literatura como diz Coelho (2000, p. 48):

[...] sem estarmos motivados para a descoberta, nenhuma informação, por mais completa e importante que seja, conseguirá nos interessar ou será retida em nossa memória. Ora, se isso acontece conosco adultos conscientes do valor das informações como não acontecerá com as crianças?

Nesse íntimo processo de compreensão da literatura e do letramento literário, o sujeito procura se conscientizar e reconstruir os sentidos literários a partir dos ensinamentos guardados na memória, para que a aprendizagem tenha sentido e este por sua vez possa enxergar no letramento literário o caminho para a interação e produção de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, o letramento literário enquanto construção dos sentidos acontece a partir de questionamentos aos textos, configurando-se em um contexto que se faz inserir o diálogo com outros textos. A leitura e o estudo dos textos literários em sala de aula carregam várias possibilidades e atribuições de sentidos, que preenche a mente do sujeito fazendo com que perceba o que está além do texto.

LITERATURA E ANÁLISE LITERÁRIA EM O CONTO LILÁS-UMA MENINA DIFERENTE

É sabido que a leitura literária baseia-se na literatura disseminada pelo mundo. São ideias ditas, escritas há muitos séculos, mas que hoje ainda prevalece no cotidiano do sujeito. O ato de ler transforma o sujeito que procura compreender o mundo. Assim a leitura literária é selecionada ou ainda preparada para orientar o sujeito acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Cosson (2007, p. 34) “O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporânea ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos”. A partir desse pensamento foi feita uma releitura do conto Lilás-uma menina diferente, que retrata o comportamento e a índole de uma criança em um tempo em que os sujeitos eram obrigados a fazerem o que lhes ordenavam. Já Lilás era diferente. O livro relata uma criança destemida, resistente em época em que eram incitados a adequar-se ou viver de forma preestabelecida.

O conto por sua vez leva o sujeito a enxergar que o diferente pode renovar o olhar, que se tem ou pensa do mundo e de si. É possível em meio a diversidade haver união e comunhão de ideias e de sujeitos. A análise que se faz acerca do conto procura descrever nas adversidades da vida o melhor caminho para seguir e compreender o mundo. O texto despreza a singularidade da época em que ocorre o enredo, mas chama a atenção para a diversidade que se faz marcante nesse contexto literário.

De acordo com Silva (2009, p. 240) “contribui, entre outros fatores, para desenvolver, no pequeno leitor, a capacidade de observação e análise, desafiando-o a se esforçar para examinar os detalhes das ilustrações e construir inferências sobre as relações, os textos e entre as sequências narrativas. Assim, as informações contidas no conto, trás interpretações acerca da leitura literária não somente para fins didáticos pedagógicas que caracteriza a relação entre o texto e o leitor, mas para a vida.

Para tanto, compreender o conto Lilás-uma menina diferente, é mergulhar no enredo do qual há uma diversidade de sentimentos e emoções que perpassa o imaginário do sujeito que se choca com a realidade. A história é contada a partir do primeiro dia de aula de Lilás, onde os alunos costumam dar presentes caros para a professora. Lilás por sua vez leva como presente uma caixa de papelão com alguns itens nada comum, criado por ela criando situações inusitadas e fantásticas. O mundo de Lilás era real, porém fantástico como assevera Whitcomb (2011, p. 3):

[...] Lilás não levou lancheira: apareceu com um saco de papel de pão cheio de cenoura e outros legumes. Como se não bastasse, ela ainda comeu tudo! Os colegas também repararam que, mesmo sendo o primeiro dia de aula, a roupa de Lilás não era nova! – De onde vem essa menina esquisita? – todos comentavam em voz alta.

A partir dessa (re) leitura entende-se que a personagem não se preocupava com estilos ou padrões estereotipados da época, mas com os ensinamentos realizados pela família em um contexto insólito. Os exemplos citados na obra demonstra a importância da análise bem definida em alguns trechos do conto na medida em que os vários aspectos da história são tragados por eventos do mundo real.

A obra de Whitcomb (2011) permite diferentes possibilidades de interpretações acerca da literatura, do letramento literário, da leitura literária e a teoria psicanalítica. A escolha do conto Lilás-uma menina diferente, possibilita compreender que é possível trabalhar com o gênero literário nos mais diversos contextos. Logo, apesar de muitos compreenderem que a literatura é o mundo das ilusões, do imaginário, esta por sua vez mostra que a protagonista vive num mundo real sem simbolismos e analogias, rompendo com as amarras do protagonismo ficcional.

Apresentar o mundo real de Lilás através da obra, permitiu diversas interpretações, pois nesse momento é despertada a subjetividade do leitor. Esta por sua vez se faz relevante compreender o atual contexto pelo qual passa diversas crianças, que não apresenta uma condição social elevada, que não condiz com a realidade das mesmas. A personagem Lilás quebra esse paradigma contrariando o modelo de sociedade da época em que se passa o conto e a atual.

A autora convida o leitor a se perceber como sujeito de um mundo carregado de hipocrisia e preconceito a raça, cor e religião entre outros paradigmas presente na obra. Esta ainda procura despertar o sujeito que vive em um contexto irreal, para afirmar as vivências do mundo real como aponta Cosson (2011, p. 282) que: “A riqueza da obra se consolida pelas características infantis, pois as crianças não se angustiam tanto com a experiência do descontentamento e de ter pouco controle sobre as escolas, pois essa é sua vida”.

É relevante ressaltar que a história aponta para fatos reais do cotidiano da autora, em que a mesma relata que foi vítima de bullying quando criança era vista como a diferente vivendo num mundo e época que não era dela, e que pode ser interpretada como fuga do mundo real. A capacidade de analisar os conhecimentos de forma clara e objetiva acerca da obra permite enxergar a sólida relação e educação familiar como se apresenta no conto.

Para tanto, a intenção da autora não era torná-lo em um conto fabuloso mas de ser entendido num espaço social único de saberes diversos que será disseminado por diferentes sujeitos em contextos sociais diversos. O universo literário apresenta várias

esquisitices e no conto Lilás não seria diferente. O papel do leitor aqui é compreender o processo da leitura literária, tornando-o capaz de ser trabalhado no espaço de sala de aula, para que o aluno seja crítico e protagonista de sua história, onde as situações incomuns, do contexto atual não deveriam ser aceito como natural.

Portanto, Lilás foge dos padrões estereotipados e convencionais da época em que é narrado o conto, por sua vez causa estranhamento por ser tão real num mundo de permissividade, ou seja, fazer com que o sujeito seja pensante, se colocando no meio social dominando seu discurso para que o discurso do outro não venha dominá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura é o caminho mais valoroso articulado ao ensino e aprendizagem, de saberes diversos, compondo uma reflexão acerca da temática “Letramento: o desafio da leitura literária em espaço de sala de aula” cuja finalidade é discutir o ensino de leitura literária a partir do conto “Lilás – uma menina diferente” de Mary E. Whitcomb em sala de aula. E ainda compreender a importância dessa leitura mais abrangente à concepção de letramento literário e a leitura de mundo para além da sala de aula.

Trazendo uma releitura a partir de Lajolo (2008), compreendemos que a leitura proporciona o desenvolvimento do sujeito. Assim, destacamos a importância da leitura literária em sala de aula, inserindo o conto nas aulas de leitura, provocando ou despertando sua capacidade leitora acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, trazer o universo desse sujeito para o mundo da leitura ou a leitura de mundo, desenvolvendo capacidades sociocomunicativa a partir dos diferentes gêneros textuais, em especial o conto. Com base na releitura do letramento literário e da literatura, compreendeu-se que as práticas desempenham importante papel no processo de letramento e leitura literária. É salutar enfatizar que função da escola é desenvolver mecanismos que favoreça o processo de ensino e aprendizagem.

A leitura literária em sala de aula despertou no sujeito a maturidade que se tem para compreender a importância da obra estudada, e ainda discutir como foi constituída a relação entre o texto e leitor. Vale salientar que o letramento literário auxilia o armazenamento de informações acerca da literatura que se faz íntima de saberes necessária a

aprendizagem ligada ao funcionamento neuropsicológico do sujeito.

Portanto, o estudo acerca do letramento literário torna possível compreender os estágios dos gêneros literários e deles se apropriar e analisar os fatos implícitos no contexto. Em síntese a escola precisa repensar as práticas de letramento literário a partir de suas ações e da ação do sujeito mediante a leitura literária.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Letramento literário teoria e prática**. 2. ed. São Paulo. Contexto, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

COELHO, Nelly. **Contar histórias – uma arte sem idade**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

DINORAH, M. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SILVA, Márcia Tavares. (orgs) **Caminhos da leitura literária: propostas e perspectivas de um encontro**. Campina Grande: Bagagem, 2009.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

WHITCOMB, Mary E. **Lilás, uma menina diferente**: São Paulo, 3. ed., 2011.

ZAPPONE, Mírian Hisae Yaegashi. **Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas**. Teoria e Prática da Educação, 2007.

LIBRAS, ARTE, AÇÃO: EXPERIÊNCIAS EXTENSIONISTAS COM LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAJAZEIRAS - PB

ARRUDA, Erica Duarte Arruda

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: ericaduardeduda@gmail.com

CORRÊA, Adriana Moreira de Souza Corrêa

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: adriana.korrea@gmail.com

JÚNIOR, Geraldo Venceslau de Lima Júnior

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará, Tabuleiro do Norte, CE, Brasil.

E-mail: geraldovenceslau@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva configura-se em um paradigma educacional, um modelo de compreensão da realidade educacional que busca organizar favorecer a interação e o aprendizado de todos os estudantes, considerando as suas potencialidades (MANTOAN, 2015). Dessa maneira, falar de educação inclusiva, implica repensar as estratégias que visam permitir que educandos com diferentes características possam ser contemplados nos planejamentos e ações pedagógicas propostas pela escola. É importante considerar que o sistema educacional, em todos os seus níveis, é responsável por promover o acesso e a permanência dos alunos na escola buscando parcerias que contribuam para a compreensão das características do estudante e auxiliem na promoção ações que visam construir relações mais equânimes na apropriação do conhecimento bem como na interação com a comunidade escolar.

Tratando-se do estudante surdo, que apreende o mundo de modo visual e é usuário da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2002) é relevante que os educadores entendam a importância de inserir essas línguas nas atividades educacionais de maneira a promoverem a socialização e o acolhimento dos estudantes surdos. Nesse sentido, o aprendizado da Libras na classe regular coaduna-se com a proposta da educação inclusiva à medida que pressupõe a mudança de práticas de acolhimento a todos os estudantes na turma. Tratando-se de surdos e ouvintes, essa prática social perpassa o ensino de sistemas linguísticos que permitam a socialização e a internalização do conhecimento.

Com isso, planejar e executar atividades que envolvam a Libras e a Língua Portuguesa é essencial para que surdos e ouvintes tenham a oportunidade de se apropriar do conhecimento em condições mais propícias, tendo em vista que, ao passo que o surdo desenvolve o sistema de comunicação mais adequado à sua modalidade de interação com o mundo, também terá oportunidades de estar inserido no mundo da leitura visual e da escrita das línguas orais. Em contrapartida, os ouvintes poderão se apropriar da Libras, compreender as necessidades do estudante surdo e desenvolver novos letramentos que insiram a visualidade como um dos pontos de composição da mensagem e da interação com o outro.

Em face do exposto, esse trabalho objetiva relatar a experiência vivenciada pelos autores no projeto de extensão denominado Libras, Arte, Ação, desenvolvido no primeiro semestre de 2018, na cidade de Cajazeiras - PB. A proposta visou favorecer o aprendizado e a interação de um estudante surdo com os colegas ouvintes que estudam em uma escola da rede pública municipal da referida cidade.

O relato ora apresentado foi construído na perspectiva de uma pesquisa aplicada, pois “Objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35). Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa descritiva, tendo em vista que pretende descrever a percepção dos autores sobre fatos ocorridos em dado momento e lugar, coletados através da observação (TRIVIÑOS, 1987).

Os dados foram analisados na perspectiva qualitativa porque “não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31).

A pesquisa está organizada em quatro seções seguintes à introdução: a primeira trata da abordagem bilíngue nas salas inclusivas; a segunda descreve o projeto; relevância das ações e considerações finais.

COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM EM SALAS INCLUSIVAS COM SURDOS E OUVINTES

A apropriação de um sistema linguístico é essencial para a inserção da pessoa na sociedade porque, mediados por ela, o indivíduo partilha seus conhecimentos, sentimentos e experiências com os demais. Isso corrobora para a aproximação entre as pessoas e para o desenvolvimento e difusão do conhecimento. Lacerda e Lodi (2014, p. 13) advertem que

É a língua, como sistema de signos que permite a interação entre indivíduos e o partilhar de uma mesma cultura. É também pela linguagem e na linguagem que os conhecimentos são construídos, pois, ao partilharem um sistema de signos constitutivos de uma língua, estes sujeitos podem além de desenvolverem uma compreensão mútua, colocar em circulação os múltiplos sentidos presentes na linguagem.

Diante do disso, a comunicação é imprescindível na participação em diferentes espaços sociais e, na escola, permite a interação entre professores e alunos, bem como desses com os conteúdos a serem aprendidos. Sobre a relação entre a internalização de um sistema linguístico e a apropriação do conhecimento, Lacerda e Lodi (2014) explicam que, por meio da língua, os sujeitos passam a categorizar as informações que recebem do mundo e, com isso, são capazes de organizar as suas experiências. Essa possibilidade de categorização é fundamental no papel de favorecer a mediação entre os estudantes e os objetos do conhecimento.

Nesse sentido, faz-se necessária a conceituação de pessoa surda, presente no Art. 2º do Decreto nº 5.626, como “[...] aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.” (BRASIL, 2005), remete à distinção entre o sistema linguístico utilizado, prioritariamente, nas atividades da escola - a Língua Portuguesa - e a Libras que é a língua do aluno surdo. Por isso, a inserção do surdo na classe regular implica em repensar as línguas presentes no desenvolvimento das atividades na classe regular. A partir desse entendimento, Lodi e Luciano (2014, p. 34) asseveram que:

[...] para que o desenvolvimento de uma criança surda se dê de forma semelhante ao de uma criança ouvinte, aquela deve estar em contato com interlocutores que lhe insiram em relações sociais significativas por meio da linguagem e, neste caso, por meio de uma língua que lhe seja acessível visualmente: a língua de sinais.

Para a pessoa surda, o uso da Libras permite a socialização e o acesso aos conteúdos escolares. Conforme presente no documento supracitado, por ser uma língua que pode ser adquirida naturalmente pelas pessoas surdas, permite a expressão de conceitos concretos e abstratos e, conseqüentemente, a inclusão desse estudante nas atividades escolares. Sobre a inclusão, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 16) afirma que:

[...] a inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Considerando a pessoa surda que, segundo aponta Slomski (2010), nasce em lares que desconhecem o sistema de comunicação mais propício para a sua interação e aprendizado, que é a Libras, a escola se configura em um espaço fundamental para proporcionar o contato com esse sistema linguístico e para desenvolver atividades que o permitam internalizar a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Além disso, a escola, como espaço de socialização, pode contribuir para que o conhecimento da Libras não se restrinja ao uso do surdo, mas para que suas práticas ampliem o número de interlocutores, usuários dessa língua, também entre os alunos ouvintes. Lodi e Luciano (2014, p. 33) advertem que “o desenvolvimento da criança depende da presença do outro, daquele que possui domínio da linguagem para, dialeticamente, constituir-se como sujeito da e pela linguagem”. Em face do exposto, cabe à escola proporcionar momentos que permitam o contato do estudante surdo com a Libras e com a Língua Portuguesa, em uma perspectiva bilíngue, ampliando o repertório linguístico desse educando.

A educação bilíngue do surdo, utilizando a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita é assegurada na Lei da Libras nº 10436 (BRASIL, 2002). Nesse documento a Libras é conceituada como o sistema de comunicação e de expressão utilizado pelas pessoas que compõem as comunidades surdas brasileiras. Sobre a Língua Portuguesa na modalidade escrita, o mesmo documento define que a Libras não pode substituir a Língua Portuguesa na modalidade escrita, assim, a escola precisa proporcionar vivências em ambas as línguas.

Para haver a comunicação e a inclusão, como determina o paradigma inclusivo apontado por Mantoan (2015), a Libras precisa compor os momentos de aprendizagem direcionada tanto aos estudantes surdos quanto para os ouvintes, sejam eles seus colegas de classe, de outras classes e mesmo aos demais profissionais que favorecem o desenvolvimento pessoal e social do surdo. Honora (2014, p. 188) diz que “[...] sempre que tivermos um aluno com surdez na nossa sala de aula, é importante que os alunos ouvintes tenham oportunidade de aprender a Língua Brasileira de Sinais para a troca e a interação com o aluno com surdez”.

Desse modo, a proposição de atividades lúdicas que favoreçam a utilização da Libras e da Língua Portuguesa na modalidade escrita na escola inclusiva é fundamental para favorecer o desenvolvimento integral do estudante conforme previsto no Inciso I, do Art. 59, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB ao assegurar a oferta de “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender as suas necessidades” (BRASIL, 1996). Diante dessas considerações, configurou-se o Projeto de extensão Libras, Arte, Ação que será apresentado na sequência.

SOBRE O PROJETO

O Projeto de extensão Libras, Arte, Ação compreende uma intervenção realizada em uma escola da rede pública municipal de Cajazeiras, na qual funcionários do Projeto Incluir²³, Professores de Libras do CFP/UFCG e uma aluna do Curso de Letras/Português promoveram atividades lúdicas (como jogos, apresentação de textos e músicas envolvendo Libras e Língua Portuguesa), a fim de favorecer a comunicação em Libras e o aprendizado da Língua Portuguesa e de outros conteúdos pelo aluno surdo matriculado na referida instituição. Além disso, a ação se propôs a inserir a Libras na interação entre

23 Atualmente Núcleo Incluir.

surdos e ouvintes de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. A ação foi realizada no período de 20 de abril a 20 de junho de 2019.

ORGANIZAÇÃO DO PROJETO

O projeto foi dividido em quatro momentos: 1) intervenção em classe, coordenado pela professora ouvinte, na qual participaram a professora de Libras, uma aluna do curso Letras/Português, a docente da classe e 21 alunos da classe; 2) comunicação espontânea em Libras, coordenado pelo professor de Libras (surdo) e aplicado ao estudante surdo, eventualmente contando com a participação de um familiar; 3) atividades de compreensão e produção na Língua Portuguesa, coordenado pela professora de Libras (ouvinte) e realizado junto ao estudante surdo; 4) e a sugestão de intervenção no ambiente familiar, acordada entre a professora ouvinte e o/a familiar que acompanhou o estudante na atividade.

As atividades foram realizadas semanalmente pelo grupo de trabalho dividido de acordo com a ação. Cada grupo foi orientado a planejar a atividade, socializar o planejamento com os demais e, ao realizar o que foi proposto no planejamento, produzir um registro sobre a aplicação. Esse relato deveria ser encaminhado à professora coordenadora para compor o relatório final e auxiliar integração entre as atividades propostas.

A socialização do planejamento ocorreu por meio do grupo criado no aplicativo de celular WhatsApp ou presencialmente, em reuniões previamente marcadas e tinha como objetivo favorecer a colaboração dos demais participantes na ação com a sugestão de inserção de recursos didáticos na proposta. Além disso, poderia ser indicada alteração em alguma atividade ou mudança na ordem das atividades no plano em virtude das observações sobre o desempenho dos participantes em determinada tarefa ou a reorganização de horários em face de imprevistos.

Não foram pré-determinados instrumentais de planejamento, tendo em vista que o grupo era composto por ouvintes e um surdo e, cada coordenador de ação poderia escolher a língua e a forma de registro, seja ele escrito ou em vídeo. Essa percepção visou minimizar as barreiras atitudinais e de comunicação que pudessem existir entre os grupos, a fim de criar um espaço de conforto linguístico para o surdo.

A proposta, inicialmente previa 30h/a para que os proponentes pudessem ampliar a carga horária na renovação do projeto contando, para isso, com as observações das limi-

tações e possibilidades da proposta e a participação da professora e dos estudantes da escola. O início das atividades ocorreu com o esclarecimento e a apresentação do projeto junto à escola e à família com a anuência dos espaços e horários nos quais ocorreriam as intervenções.

Diagnóstico da proficiência do aluno surdo em Libras e em Língua Portuguesa

Inicialmente foram planejadas e realizadas atividades que permitissem conhecer o nível de proficiência em Libras e em Língua Portuguesa. Assim, o docente surdo que coordenou as atividades de aquisição de Libras realizou uma atividade mediada por objetos e identificou que o estudante precisaria conhecer a Libras, porque a maior parte da comunicação ocorria através sinais caseiros. Para Adriano (2010) os sinais caseiros são um sistema de comunicação desenvolvido pelo surdo e seus interlocutores que, geralmente, não se apropriaram da Libras e, por isso, criam sinais para mediar a interação cotidiana.

No segundo momento foi realizado, pela professora ouvinte, um diagnóstico sobre o conhecimento de Libras, utilizando a história O Patinho Feio (HONORA, 2010). Após o relato da história, que também apresenta, em suas páginas desenhos das representações do sinal em Libras, foi solicitado que o estudante ordenasse outras imagens representativas da história e, a partir das figuras, realizasse relato da história para que fosse possível conhecer a sua expressão em Libras.

Intencionando identificar o nível de proficiência na modalidade escrita da Língua Portuguesa, foram utilizadas duas atividades: uma impressa (figura 1) e outra digital proposta no *site* Atividades Educativas²⁴ (figura 2).

24 Disponível em: <http://www.atividadeseducativas.com.br/index.php?id=56>. Acesso em: 21 jan. 2020.

Figura 1 – Atividade impressa



Fonte: Próprios autores (2020).

Figura 2 – Tela de uma atividade digital



Fonte: Site Atividades Educativas (2020)

Na figura 1, há uma proposta de elaboração de reconto. Inicialmente, foi solicitado que o estudante recontasse tendo como base as imagens contidas na parte superior. Contudo, ao perceber que a estratégia não obteve a compreensão esperada, foi sugerido que ele ordenasse as imagens, colasse com durex para favorecer a remoção caso houvesse necessidade de reorganização das imagens no decorrer da contação ou do registro. Essa última forma de conduzir a atividade foi mais produtiva e permitiu perceber que o estudante precisa se apropriar da Língua Portuguesa na modalidade escrita e diferenciar a letra bastão e a cursiva. Esses conhecimentos permitiram planejar atividades mais assertivas que visassem minimizar as dificuldades do educando.

Intervenção em classe

As atividades de intervenção em classe foram as mais constantes e que sofreram menos interferências no decorrer do desenvolvimento do projeto. Foram sete atividades realizadas em classe que seguiram quatro etapas: planejamento; aplicação da atividade planejada; análise da experiência de aplicação; preenchimento do diário de campo com a análise e orientações para minimizar intercorrências observadas durante a aplicação.

Entre os conteúdos abordados em Libras, foram ministrados: cumprimentos, alfabeto manual (que corresponde à representação, em Libras, das letras do alfabeto); jogos com o alfabeto manual cursivo e bastão; Pai Nosso em Libras; Adjetivos. Alguns dos conteúdos foram trabalhados em mais de uma aula e retomados em momentos posteriores a depender da necessidade observada na interação com a turma.

Como atividades, foram realizadas a exposição dos sinais, atividades impressas coladas nos cadernos dos alunos; produção de crachás com o alfabeto manual (figura 3); uso de jogos como bingo e dominó (figura 4); ditado com as palavras indicadas pelo alfabeto manual; produção de um vídeo com os estudantes traduzindo a música “Palavrinhas Mágicas”, na versão cantada pela Eliana.

Figura 3 – Crachá com alfabeto manual



Fonte: Próprios autores (2019).

Figura 4 – Dominó do alfabeto manual



Fonte: Próprios autores (2019).

Na figura 3 identificamos os estudantes buscando os seus crachás, entre aqueles que foram dispostos no quadro. O crachá apresentava os nomes dos alunos em alfabeto manual e, em duplas, eles foram incentivados a identificar aquele que apresentasse o seu próprio nome. Em seguida, foi sugerido que eles ornamentassem da maneira que desejassem.

Na figura 4, mostra a montagem do dominó que foi produzido a partir de imagens do alfabeto manual associado a uma figura. Essas peças foram distribuídas entre os alunos e as demais ficaram com o professor. Foi colocada a primeira peça, aleatoriamente e, o estudante que tivesse a imagem cujo nome em Português iniciasse com a referida letra, deveria entregar a peça para que a docente montasse o dominó.

Nessa última atividade, identificamos que a cooperação foi um elemento chave, tendo em vista que algumas representações do alfabeto manual podem ser parecidas e, para a montagem, alguns estudantes recorreram à colaboração dos colegas.

Com as mesmas imagens utilizadas para produzir o dominó, foi construído o jogo da memória, para diferenciar a letra bastão e a cursiva. Essa atividade foi inserida após a análise da escrita do surdo no momento de diagnóstico do uso da Língua Portuguesa e, posteriormente, nas atividades impressas disponibilizadas à turma, na qual foi observado que o estudante surdo e os demais colegas alternavam esses tipos de letras na escrita de uma mesma palavra.

O uso da Língua Portuguesa favoreceu o registro nessa língua, de modo a auxiliar toda a turma na apropriação da ortografia das palavras em Língua Portuguesa, o uso da letra cursiva e do sinal correspondente a desse conceito na Língua de Sinais. As referidas atividades escritas distribuídas foram retiradas do livro “Aprendendo Língua de Sinais: Atividades Pedagógicas em LIBRAS” (COUTO, 2015).

Outra atividade, planejada mediante a observação das necessidades do grupo foi a tradução do Pai Nosso em Libras porque essa oração estava presente, diariamente, nos acolhimentos. Desse modo, para viabilizar a presença diária da Libras nas atividades e ampliar a participação do surdo, foi proposto a tradução dessa oração. Além disso, foi organizado um glossário (Libras/Língua Portuguesa), exposto permanentemente em classe, composto com a imagem representativa dos sinais aprendidos, sendo estes fixados nas paredes para que os estudantes pudessem rever esses sinais sempre que tivessem interesse.

A tradução da música “Palavrinhas mágicas” foi trabalhada em algumas aulas. A estratégia permitiu a fixação dos sinais que correspondem aos cumprimentos em Libras e de outros sinais abordados na canção pelos estudantes ouvintes. Ao término, foi produzido um vídeo, com toda a turma, realizando a tradução que, em seguida, o vídeo foi assistido pelos alunos.

Essas atividades envolveram o maior número de pessoas, mas compõem apenas uma parte da proposta como descrito a seguir.

Aquisição de Libras e ensino de Língua Portuguesa

As atividades de aquisição de Libras foram ministradas pelo docente de Libras (surdo) do CFP/UFCG. Neste atendimento, a interação foi espontânea, por meio de conversas entre o surdo adulto e a criança surda, a fim de que o educando fosse inserido em uma situação real de comunicação. Para favorecer a interação, foram utilizadas histórias e objetos que eram apresentados e retomados para associar os sinais às imagens e facilitar a memorização do vocabulário.

Essas atividades eram acompanhadas por uma pessoa da família que estavam presentes nas atividades no intuito de aprender a Libras e interagir com o aluno, por meio desse sistema de comunicação, no ambiente familiar. Entretanto, devido a alguns contratempos, esses momentos ocorreram apenas duas vezes.

Um professor surdo, ensinando Libras, se configura enquanto um modelo de sinalizante, em especial para uma criança que vive em meio a adultos. Apesar de serem momentos muito proveitosos e que o estudante demonstrava prazer em participar, fatores externos de locomoção para o espaço no qual aconteciam as intervenções dificultaram a continuidade da participação nesse momento e nas atividades individuais de aprendizado de Língua Portuguesa, como veremos adiante.

O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua foi uma atividade individual proposta ao aluno para ampliar o repertório de palavras e ampliar a compreensão da escrita, entretanto, devido as constantes faltas do estudante, não foi possível observar avanços significativos do educando neste âmbito. Em face das faltas constantes do estudante, as atividades individuais de ensino de Língua Portuguesa não aconteceram e foram associadas aos momentos em classe.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA

A avaliação das atividades e o planejamento da intervenção seguinte foram organizadas no diário de campo e no plano de aula, respectivamente. Esses instrumentos foram produzidos logo após a intervenção, pelos organizadores da atividade e revistas sempre que a memória relembrou uma informação importante para ser considerada nos

planejamentos seguintes. Desse modo, o instrumento de registro possibilitou a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem do surdo e da sua socialização no ambiente familiar, incitando a busca por materiais e estratégias diferenciadas de ensino de línguas (a Libras e a Língua Portuguesa).

As atividades propostas em classe tiveram a participação intensa dos alunos e da docente da classe regular, tornando-se muito proveitosa e inserindo a Libras nas comunicações cotidianas dos alunos. Nesses momentos, os estudantes perceberam que, em ambas as línguas, é possível expressar ideias, desde que os termos (sejam sinais ou palavras) sejam compartilhados por toda a turma.

Durante a realização da proposta, educandos de outras classes solicitaram que a proposta fosse expandida, de modo a contemplar outros grupos, demonstrando o interesse da turma em interagir por meio da Língua de Sinais e a viabilidade de inserção da proposta em turmas de outros anos do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto envolveu profissionais de diferentes áreas e contribuiu para a inserção da Libras como língua de comunicação na classe regular e no convívio familiar, tendo em vista que havia o acompanhamento de parentes em algumas atividades e o compromisso em realizar atividades sugeridas e realizar comunicações no âmbito familiar. Essa integração foi essencial para que a Libras, em especial, pudesse ser utilizada em outros âmbitos da convivência do estudante.

No entanto, devido às constantes ausências do estudante no momento de intervenção para apropriação da Língua Portuguesa, não tivemos elementos que possibilitassem a identificação dos avanços na aquisição da Língua Escrita.

A oportunidade possibilitou aos organizadores a reflexão e o uso de estratégias de adaptação curricular para o aluno em função do uso da Língua Portuguesa escrita, bem como a seleção de instrumentos de ensino pautados na língua gestual visual, compreendendo os seus limites e os ajustes necessários para atender a turma da experiência relatada, que é composta por sujeitos únicos, com preferências e modos de aprender diferenciados.

Com isso, conclui-se que a atividade é relevante mas precisa ser realizada com uma carga horária maior e, preferencialmente, ocorrer no espaço escolar, para favorecer a participação do estudante.

REFERÊNCIAS

ADRIANO, N. de A. **Sinais caseiros**: uma exploração de aspectos linguísticos. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 27 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 27 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 27 abr. 2017.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. MEC/SECADI. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

COUTO, R. C. T. **Aprendendo a Língua de Sinais**: Atividades Pedagógicas em LIBRAS. [S.l]: Bookess, 2015.

HONORA, M. **O patinho feio**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.

HONORA, M. **Inclusão Educacional de alunos com surdez**: concepções e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2014.

LODI, A. C. B.; LUCIANO, R. T. Desenvolvimento de linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In. **Uma escola, duas línguas:** letramento em Língua Portuguesa e em Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In. **Uma escola, duas línguas:** letramento em Língua Portuguesa e em Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Educação Inclusiva:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SLOMSKI, V. G. **Educação Bilíngue para surdos:** concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

O ENSINO DE GRAMÁTICA NO ÂMBITO DO ENSINO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS GENÊROS TEXTUAIS

SOUZA, Diones Bezerra de

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: dionesmacena10@gmail.com

SANTOS, Airys Lima

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: airyslima@gmail.com

SILVA, Maria Isabel do Nascimento Leite

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: marybel2194@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A gramática é uma das ferramentas mais utilizadas pelo professor nas aulas de Língua Portuguesa. Dela, surge a preocupação de muitos docentes ao exercício do ensino de suas normas, bem como, atrelado a isso, sua utilização nos diferentes contextos sociais.

O ensino gramatical ainda permeia pela normatividade, que privilegia a transmissão de nomenclaturas e paradigmas que são retirados do texto com a finalidade de analisar os seus aspectos sintáticos e morfológicos. Nas palavras de Lajolo (1986), o texto, em especial os gêneros textuais estavam e ainda estão sendo trabalhados em sala de aula, porém de forma descontextualizada, em outras palavras, empregam-no como pretexto.

Sabe-se que o texto, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) deve ser o eixo do ensino, pelo qual os professores deverão encabeçar as aulas de Língua Portuguesa e que os aspectos sintáticos, semânticos e morfológicos precisam ser estudados em voga do contexto, ao passo que é primordial para eles compreenderem que o emprego de palavras isoladas e frases soltas não têm aplicabilidade e funcionalidade fora do texto, pois não constroem sentido.

Essa metodologia de ensino descontextualizado referenciou-se no Estruturalismo de Saussure e no Gerativismo de Schomsky que partiam de unidades menores que o texto, a saber, o fonema, a palavra e a frase. Essas correntes desprezaram o falante, a variação linguística e as condições de produção de texto, sendo o texto o principal objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa.

O texto é constituído por elementos gramaticais como vocábulos, frases, artigos, substantivos, adjetivos, conjunções, dentre outros. A partir dessa configuração textual é louvável para o professor fazer com que os alunos tenham um novo olhar em relação à gramática. É importante que percebam que são esses elementos que constituem o texto para que possam refletir, por exemplo, que quando dele são retiradas palavras para ditados ou frases para análises morfológicas e sintáticas, não estando em um contexto específico elas, muito provavelmente, perderão o sentido.

Argumentar a gramática contextualizada através dos gêneros textuais, portanto, justifica a temática central do presente trabalho, que tem como base teórica as pesquisas de renomados autores do campo da gramática textual, linguística e estudiosos voltados à pesquisa com os gêneros, amplamente conhecidos pelas contribuições oferecidas à suas respectivas áreas de estudo.

Esse estudo toma como ponto de partida as noções acerca de gramática e agrupa os processos de aquisição de linguagem, relativas à internalização da língua materna. Em seguida, propõe-se uma análise das concepções relativas ao termo gramática e aos gêneros textuais e, posteriormente, se segue com algumas considerações sobre o papel da escola no processo de gramática e de que forma a mesma pode atuar para uma melhor síntese entre o conteúdo gramatical e a proposta dos gêneros textuais.

A GRAMÁTICA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

Dentre todos os fatores dos quais se possam agrupar a espécie humana a linguagem é um dos únicos que existe de maneira democrática. Seja qual for a cor, raça ou credo, todo e qualquer ser humano faz uso da linguagem de alguma forma. Logo nos primeiros anos de vida, qualquer criança que tenha contato com a linguagem irá se deparar com um conjunto de normas e princípios que a levarão a conceber sua própria gramática, relativa à de sua língua materna.

Como coloca Chomsky (em sua metáfora ao processo de aquisição da linguagem) a linguagem é adquirida conforme se assegure os anos. Não se trata, portanto, de algo que se aprende, mas sim algo que se desenvolve e conforme desenvolve cresce. Tendo isso em vista, é possível afirmar que todo falante apresenta uma gramática interna, interiorizada conforme suas experiências linguísticas.

Segundo Antunes (2003), não há linguagem sem a utilização da escrita, da fala, da escuta e da leitura. A escrita faz parte da linguagem, pois ela está em constante interação pelo qual aborda as atividades interacionais como as manifestações verbais, as crenças, os sentimentos e intenções que possibilita-nos dialogar com inúmeros sujeitos. Parafraseando a autora, escrever é expressar os nossos sentimentos, porquanto, as palavras norteiam o nosso pensamento e isso aprimora o nosso conhecimento em relação a leitura, escrita e escuta.

Na percepção de Neves (2011), a gramática se trata de um sistema de princípios que organiza os enunciados, pelo qual, naturalmente, os falantes nativos de uma dada língua se comunicam. A autora postula que cada sujeito possui sua língua materna internalizada e que utiliza-a de acordo com a sua comunidade linguística, pois os mesmos contém um dado conhecimento e coloca-os em prática nas inúmeras situações que estão vinculados, visto que a linguagem, bem como a cognição dialogam entre si.

A ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE GRAMÁTICA E GÊNEROS TEXTUAIS

É possível, distinguir “gramática” de “saber gramática”, como trata Franchi (2006), por gramática dá-se o “saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de

certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”. Já em relação ao saber gramática, o autor pontua que:

Não depende, em princípio, da escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo, na própria atividade linguística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras.(FRANCHI, 2006, p.25)

Todavia, o termo “gramática” é comumente associado a um sistema de regras rígidas e pouco transigentes, costumando ligar-se também ao ato de falar e escrever bem. Esse modo de ver a gramática normativa data do século XVII e surge nos gramáticos de Port-Royal, que relacionavam o uso correto da linguagem à arte de pensar.

É notável, portanto que os gramáticos normativos tinham consciência da existência de diferentes dialetos e categorias, que dependiam de diversos fatores dentre os quais as condições sociais dos falantes. Nessa concepção, fica claro a existência de preconceitos dos mais variados tipos, dentre eles, como destaca Franchi (2006), os elitistas, acadêmicos e de classe.

Por fim, ganha destaque a colocação de Perini (2010) quanto à normatividade imposta à gramática em função da temática preconceituosa dentro do campo linguístico. Segundo o autor,

[...] condenar uma construção ou uma palavra ocorrente como incorreta é mais ou menos como decretar que é “errado” que aconteçam terremotos (não seria melhor que não acontecessem?). Mas eles acontecem, e um cientista não tem remédio senão reconhecer os fatos. (PERINI, 2010, p.21)

Portanto, apesar da normatividade abordada até aqui, no conceito da gramática destaca-se, também, o componente descritivo, o que nos faz adentrar ao campo da gramática descritiva constituída de um apanhado de noções, descrições e regras que permitem a descrição e uso da língua. Segundo Franchi (2006) “trata-se de um trabalho analítico e reflexivo sobre a linguagem e da construção teórica de um “modelo”, de uma representação da estrutura da linguagem e de seu funcionamento. Uma atividade metalinguística.”(FRANCHI, 2006, p.31)

De acordo com Zavam & Araújo (2008), quando ouvimos falar de gêneros de textos, a primeira ideia que nos remonta é a conhecida e tradicional distinção entre narração, descrição e dissertação. Essa clássica tríade esteve presente na condução do ensino de Língua Portuguesa, especificamente quando o assunto era a produção de textos em sala de aula. Essa tradição está pautada desde a época pré-cristã, pois, nessa época, várias pessoas reuniam-se em renomadas assembleias para discutirem assuntos políticos voltados ao poder e a segurança.

Segundo os teóricos, saíam-se melhor os sujeitos que tinham o domínio da palavra, a saber, os que sabiam argumentar em público. Nessa abordagem, aqueles que eram dotados dessas qualidades faziam as oposições ficarem em silêncio, visto que possuíam requisitos de uma excelente oratória de discursar em múltiplos contextos. Logo, naquele tempo, os que possuíam essas qualidades de argumentar eram os sofistas pelo fato de serem competentes na retórica, por isso, quando havia reuniões sobre questões sociais, os mesmos eram convidados por uma determinada congregação para participarem.

Neste âmbito, Aristóteles também estudava a retórica, porém, sem fins lucrativos, pois seu propósito era buscar a verdade e a essência. O filósofo estudava os processos persuasivos que estavam atrelados a cada situação comunicativa. Em sua obra “A arte retórica”, o grego elabora três gêneros da área do discurso: o judiciário, o deliberativo e o demonstrativo que estruturavam-se conforme as regras da persuasão.

Os gêneros também foram analisados sob um viés literário, pois o vocábulo gênero aparece primeiramente associado ao termo dos estudos da literatura em suas variadas formas. Nessa perspectiva, Platão foi o primeiro autor a refletir sobre as questões literárias. Ele seguiu a tríade clássica, sendo que, em suas palavras forma e conteúdo não separavam-se. Aristóteles, portanto, dividiu os gêneros literários, em termos de forma, em verso e prosa e quanto à seleção de temas em lírico, épico e dramático.

Segundo Bakhtin (1997), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Para o autor, há uma imensidão de gêneros que circulam no mundo, uns mais rígidos e outros mais simples. Ele salienta que a sua relativa estabilidade configura-se em três aspectos como a seleção de temas, a escolha dos recursos linguísticos e as formas de organização textual. O mesmo ressalta que existem gêneros que são padronizados, mas há outros mais maleáveis, plásticos e dinâmicos.

Nas palavras de Marcuschi (2002), “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. Eles são históricos porque desde

muito tempo vêm sendo estudados por filósofos e historiadores, bem como utilizados pelos mesmos. São culturais porque estão vinculados à cultura de determinadas nações, além de serem sociais pelo fato de estarem situacionados e utilizados pela sociedade em seus variados contextos. O linguista adverte que “os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa”, ao passo que são “eventos textuais altamente maleáveis, plásticos e dinâmicos”.

O PAPEL DA ESCOLA

Nesse ponto, devemos pensar o papel da escola no processo de ensino de gramática e de que forma ela pode auxiliar na melhor aplicabilidade desse objeto estudo.

É importante termos em vista que a escola possui como papel principal a condução do discente ao domínio da norma culta, seja ela escrita ou oral, fornecendo ao mesmo os subsídios necessários à seu aprendizado e levando esse aluno a ter acesso às formas linguísticas distantes de sua realidade, para que esse possa atuar sobre as mesmas com notória propriedade e de modo satisfatório.

Cabe ainda, em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, uma maior ênfase no processo de ensino linguístico, onde se promova um ambiente de diferenciação de princípios, possibilitando a classificação da norma culta ou norma padrão em oposição à linguagem coloquial. Não em função de uma exclusão ou mesmo substituição de uma modalidade por outra, mas sim uma forma de levar o aluno a dominar uma “nova” linguagem. Pois, parafraseando Perini (2010) o linguista precisa manter uma atitude científica, com atenção constante às realidades da língua e total respeito por elas.

O ensino de gramática tendo como objeto de estudo o texto deteve diversas dificuldades no que diz respeito à sua real execução, pois assim como pontua Neves (1994) o texto, nessa perspectiva, estaria sendo utilizado como pretexto para a continuidade do ensino de gramática descontextualizada, utilizando-se de palavras ou frases soltas que, fora do corpo do texto, perdem seu real sentido, fazendo com que o exercício das velhas práticas de ensino perpetuassem dentro do campo escolar como, por exemplo, aquela perspectiva solicitada pelos professores em pedir aos alunos para “fazer um texto”, “elaborar uma redação” apresentando o tema proposto, mas sem discuti-lo em sala de aula e possivelmente explica apenas as nomenclaturas dos gêneros e exigem dos dis-

centes a produção. Isso levá- nos a refletir como os alunos irão produzir um texto sem contextualizar a temática apresentada pelo professor.

O ensino de Língua Portuguesa, especialmente a gramática, toma como base a velha perspectiva da regra pela regra ao empregar nomenclaturas fora do seu contexto. Assim, de acordo com os PCN's, esse método de juntar sílabas para formar palavras, assim como palavras para formar frases e delas formarem textos, é na verdade uma espécie de sequenciação, levada para os alunos como pretexto, pois o gênero textual, em sua totalidade, não está sendo trabalhado.

Essa abordagem aditiva levou a escola trabalhar com “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem se quer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases. Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (PCN's, 2001, p. 3536)

É notório, portanto, que a utilização dos gêneros é fundamental no ensino de Língua Portuguesa, ao passo que é a partir do texto que os alunos compreenderão as estruturas textuais e gramaticais e entenderão que se retirarem palavras ou frases para análises morfológicas e sintáticas, fora do contexto, elas perderão o sentido.

Segundo o documento, o texto não se define apenas pela sua extensão. Uma simples lista de compras, um pedido de “silêncio” ou um “pare” pintado no asfalto em um cruzamento, é um texto, desde que estejam em um contexto específico. Porém, o vocábulo “pare” e “silêncio”, numa lista de palavras aleatórias começadas com as letras “p” e “s” proposta pelo docente, não constitui um texto e nem parte de um, visto que não introduz em nenhuma situação de comunicação.

Marcuschi (2002, p.24) salienta que “o texto é uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Nessa abordagem, percebe-se que o emprego do texto como objeto de ensino nas aulas de gramática é muito importante porque ele circula socialmente em uma gama de gêneros textuais, visto que há aqueles

que são mais simples e possuem apenas uma palavra, mas que está repleta de sentidos como, por exemplo, o vocábulo “Socorro” estando em um contexto, bem como aqueles que são mais extensos como uma tese de mestrado, doutorado, um romance entre outros.

É importante que o professor de Língua Portuguesa tenha um olhar mais amplo sobre o ensino da gramática e ensiná-la de forma contextualizada. Isso não quer dizer que ele deixe de analisar as frases sintaticamente e morfologicamente em sala de aula, mas que faça esse procedimento utilizando os gêneros e explicitando aos alunos a função de cada elemento gramatical no texto e explicitar que, se retiradas daquele contexto, a palavra ou a frase não tem sentido. Dessa forma, os alunos tendem a aprender mais porque é válida a consideração da situação comunicativa aos quais estão inseridos.

Sabe-se que ainda permeia no ensino de Língua Portuguesa, e na maioria das escolas, o método paradigmático que, conforme afirma Antunes (2014), consiste em uma “uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de lição, para virar exercício”. (ANTUNES, 2003, p. 31)

Nessa perspectiva, é perceptível nas palavras da autora que esse método de ensinar a língua em uso está fora das atividades escolares porque a comunicação não se dá através de frases isoladas e fora da situação de uso, por isso que essas línguas, que muitas escolas adotam, não provocam interesse e muito menos entusiasmo ou admiração, no que diz respeito aos alunos, dado que não coloca o indivíduo na aristocracia da linguagem. É cabível à escola incentivar o aluno a refletir sobre a importância que a língua desempenha na sociedade, bem como as suas funções na comunidade.

Nesse viés, é preciso um ensino que não se prenda somente a abordagem gramatical normativa, porquanto, cabe aos professores despertar o senso crítico do aluno, possibilitando a ele conhecer os recursos linguísticos e sua variação em voga do contexto. As escolas precisam desenvolver habilidades de comunicação ao educando tendo em vista que essas instituições devem estimulá-lo a refletir sobre a linguagem no intuito de questionar o que lê e o que ouvem, portanto, o uso de múltiplos gêneros em sala de aula é perspicaz ao ensino.

Para isso, Antunes (2014) argumenta sobre uma gramática contextualizada afirmando que

Seria uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita.” (ANTUNES, 2014, p. 46)

Portanto, ensinar a gramática contextualizada é não isolar os elementos gramaticais de outros lexicais ou textuais, pois não é produtivo para um docente, por exemplo, ensinar o gênero “poema” para seus alunos e solicitar a eles que retirem do texto os verbos, substantivos, adjetivos entre outros. É cabível para o professor explicar para os discentes qual a função que cada um desempenha no gênero que está sendo estudado, isso os possibilita compreender elementos que fazem parte da língua como aspectos relativos à semântica, a pragmática e ao léxico, pois, como salienta a autora, não podemos considerar um texto um conjunto de frases e palavras desarticuladas que estejam fora do seu contexto de uso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do presente trabalho, é possível concluir que ainda permeia no ensino de Língua Portuguesa a perspectiva de uma gramática tradicional, em virtude da utilização de paradigmas, frases isoladas e descontextualizadas, que advém do estruturalismo e do gerativismo. Todavia, muitos professores empregam o texto em sala de aula, mas como pretexto, pois o usam para a retirada de palavras para ditados, e frases para análises sintáticas e morfológicas.

Em suma, cabe à escola trabalhar em sala de aula os gêneros textuais, bem como trabalhar a gramática por meio deles, visto que é louvável ao professor se apropriar dos gêneros como estratégia de ensino, em outras palavras, não somente pedir para os alunos lerem os textos em casa e resolverem os exercícios propostos no livro didático sem nenhuma discussão do gênero em si.

Portanto, é viável ao docente em companhia dos estudantes explorarem o gênero em suas aulas e promover uma discussão em sala. Dessa forma, o exercício proposto seria mais produtivo porque os mesmos estariam situacionados em um contexto, e a atividade

seria discursiva. Além disso, outra estratégia de trabalhar a gramática contextualizada é o emprego do poema. O professor, por exemplo, poderia trabalhar os adjetivos contidos neste gênero, podendo fazer uso, também, do gênero carta e neste trabalhar os pronomes de tratamento, que são característicos mesmo. Enfim, existem infinitas possibilidades de utilizar-se dos gêneros no processo de ensino, em especial ao trabalho com gramática. Ensinando a língua dessa forma, os docentes não estariam trabalhando com aspectos gramaticais isolados, soltos e descontextualizados, posto que as normas linguísticas estariam sendo exploradas conforme as especificidades de cada gênero textual.

Nessa perspectiva, adotar os gêneros de maneira mais próxima aos usos cotidianos amplia o conhecimento dos discentes em seus aspectos interpretativos e gramaticais e proporciona aos mesmos a construção de sentidos, bem como a compreensão quando forem produzir algum gênero.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola 2014.

BRASIL, Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. 3. ed. Brasília; MEC, 2001.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

NEVES, Maria Helena de M. **Gramática na escola** / Maria Helena de Moura Neves. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

PERINI, Mário A. **Gramática do Português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS EM SALA DE AULA: UM OLHAR SOBRE O LETRAMENTO INCLUSIVO

DUARTE, Ana Cláudia Claudino Duarte

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, Brasil.

E-mail: letrasana701@gmail.com

FARIAS, Fabrissio Matheus de Sousa

Universidade Federal de Campina Grande, Pombal, PB, Brasil.

E-mail: fabrissiosousa@gmail.com

SOUSA, Francisco Cleiton Limeira de

Universidade Federal de Campina Grande, Poço Dantas, PB, Brasil.

E-mail: cleitonlimeira3930@gmail.com

INTRODUÇÃO

Não raro, o ser humano é caracterizado como ser de linguagem, um ser social, o qual aprende a assim ser por meio da interação com os outros. Diante dessa afirmativa, evidencia-se a preocupação dos pais quando um filho é diagnosticado, ainda em tenra idade, com autismo, um transtorno global de desenvolvimento que se caracteriza pela dificuldade de socialização, comunicação e comportamento. (BARBOSA, 2019).

Essa preocupação está relacionada tanto ao desenvolvimento da criança, quanto ao preconceito que ela pode sofrer na sociedade ou em família. No *Guia prático* disponibilizado pela AMA (MELLO, 2007), o comportamento inusual também é sentido pela criança autista, a qual pode sentir-se como um turista jogado na China sem conhecer nada de sua cultura, linguagem, etc. Denota-se, pois, a importância do trabalho que envolva o letramento para a formação desses sujeitos, posto que configura práticas sociais por meio da linguagem.

Lira (2004), em estudo sobre as relações entre professor e alunos, especialmente sobre a percepção e expectativas (geralmente negativas, segundo a autora, quando incide sobre alunos atípicos) daquele para com estes, demonstra como essa relação pode interferir positiva ou negativamente no sucesso ou fracasso escolar do alunado.

Dessa forma, o primeiro desafio foi o de fazer com que tais crianças adentrassem o espaço escolar, seguido de como alfabetizá-las satisfatoriamente – considerando as especificidades de seu processo de aprendizagem e socialização. Agora, o desafio remete às práticas de (multi)letramentos, as quais visam a inserção desses sujeitos no mundo.

Diante dessa realidade, tomamos como objetivo refletir como a inclusão de sujeitos atípicos, sobretudo pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), vem sendo feita nos processos de letramento dentro das escolas brasileiras. Assim como discutir acerca das práticas de alfabetização e (multi)letramentos; debater sobre a inclusão de sujeitos atípicos nas escolas brasileiras, a partir da literatura e legislação sobre o tema; desmistificar o TEA em contextos socio-educacionais; e propor atividades de (multi)letramentos para esses sujeitos.

A dificuldade dessa perspectiva é inegável, porém, se bem realizada, as contribuições positivas serão significativas para o desenvolvimento já atípico dos alunos com autismo. A relevância deste estudo fica, pois, evidente quando se observa o quanto o mesmo poderá contribuir tanto no espaço acadêmico, quanto para as relações sociais, tendo em vista que poderá desvelar possíveis entraves à inclusão desses sujeitos no ambiente escolar, sobretudo no que concerne ao envolvimento de crianças com TEA nas práticas de (Multi)Letramentos.

Como suporte teórico-metodológico, utilizamo-nos das leituras de autores e documentos norteadores, a exemplo de Soares (2004), Barbosa (2019), Lira (2004), Mello (2007), Brasil (1988 e 2008), Mollica (2012), dentre outros. Procedemos, assim, a uma pesquisa de cunho bibliográfico, qualitativo e de natureza básica, através de um levantamento das principais teorias propostas e como elas incluem os sujeitos de formação atípica nas práticas do letramento. Após isso, indicamos atividades que podem ser usadas para envolver os alunos com TEA nessas práticas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

DO ALFABETISMO AOS MULTILETRAMENTOS

Considerando que não basta somente alfabetizar, é pertinente colocar o aluno em contato com os usos e práticas que envolvam a escrita em nosso dia a dia, o que se concebe como práticas de multiletramentos, aponta-se que

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. (SOARES, 2004, p. 14, grifos da autora).

Essa concepção direciona a pensar a implicação de que o termo “letramento” está cada vez mais atrelado a concepções escolares. Diferentemente do termo “alfabetização”, que relacionamos com o início factual de aprendizagem individual, o letramento está, de certa maneira, em outro patamar do processo de ensinoaprendizagem, sendo relacionado às práticas sociais em geral, para além da escola. Trata-se de um crescimento internalizado em que a pessoa se torna ciente da diversidade de práticas sociais, passando a compreendê-las e, em seguida, ser participante ativa de tal prática.

É diferente da metodologia da decodificação, na qual o aluno apenas decifra símbolos e gráficos. Jung (2007, p. 83-84) expõe sua perspectiva de alfabetização dizendo que ela foi *“redefinida dentro do contexto de escolarização e transformou-se naquilo que hoje conhecemos como alfabetização, isto é, um sistema de conhecimento descontextualizado, validado através de desempenhos em testes”*.

Sendo assim, alfabetização é caracterizada como uma forma de aprendizado meramente cognitivo, em que há um grau de desenvolvimento na escrita e, a certo ponto, na leitura, no entanto, foi possível notar que aqueles considerados “alfabetizados”

não conseguiam, enquanto indivíduos envolvidos em práticas sociais de leitura e escrita, ter domínio eficiente dessas práticas. Dentro do contexto escolar, por muitos anos, e mesmo em alguns estabelecimentos educacionais nos dias de hoje, continuou e continua-se enfatizando a escrita e valorizando quem apresenta bons resultados em testes de aprendizagem. Mesmo sendo evidente o quanto isso é prejudicial para o progresso do aprendizado do aluno.

Por conseguinte, é necessário falar não somente de escrita, mas também de oralidade quando tratarmos de letramento. Oralidade e escrita são apenas “dois ingredientes” de que consistem o(s) (multi)letramento(s). Contexto social, conhecimentos inerentes ao indivíduo que foram adquiridos com base em sua experiência de vida também são fundamentais para se entendê-los, pois, em qualquer atividade interacional social, todos os usuários da língua contribuem para o aprendizado mútuo. O que não existia antes, quando a escrita reinava nos domínios da escolaridade, onde nem a oralidade, nem o contexto social eram considerados, ou seja, os alunos não eram devidamente preparados para as práticas de letramento.

Jung (2007, p. 88) nos traz uma perspectiva de escola que define bem isso:

[...] é preciso afirmar que a escola é apenas um domínio social no qual os alunos e professores desempenham papéis sociais que exigem determinado letramento. Não são apenas as crianças que aprendem, tampouco a escola é o único local onde se aprende. Qualquer evento de letramento envolve aprendizagem.

Nesse trecho, Jung (2007) aponta um elemento importante para a construção do conceito de letramento: que a escola não é o único local em que se aprende, mas sim todo e qualquer evento de letramento torna possível o aprendizado. Qualquer situação social de comunicação é propícia para que haja aquisição de conhecimentos dos interlocutores. Contudo, entra aqui um ponto a ser discutido: como é visto e como é trabalhado o letramento nas escolas do nosso país? Será que, mesmo após tantas discussões e teorias em torno de uma temática que não é tão recente, mas que continua a evoluir, as escolas tem dado a merecida atenção ao letramento dos educandos?

Embora haja questões como estas, os estudos sobre o ensino continuam a avançar, e indo além dos letramentos, surge um novo termo, com um prefixo mais abrangente

te: multiletramentos. Essa palavra carrega em sua essência o sentido mais amplo de diversidade, pois ao utilizá-la faz-se referência às possíveis variáveis culturais, intrínsecas aos indivíduos, e também à comunicação social, seja pela oralidade, pela escrita, por meios virtuais, tecnológicos, corporais, entre outros, que se distinguem de acordo com cada cultura. Sobre isso, Rojo (2012, p. 8-9) esclarece que

trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referências do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado.

Dessa maneira, deve-se pensar, tendo como alicerce os multiletramentos, como podemos proceder técnicas para atividades de ensino, e também em possibilidades para que essas técnicas sejam eficazes visando a diversidade que é inerente ao alunado, incluindo por exemplo, os que possuem o TEA. O que não se pode é ignorar o aluno com suas especificidades de atendimento educacional, pois independente deste fato, todos os alunos terão contato com multiletramentos ao longo de suas vidas.

É necessário compreender a utilidade do prefixo “multi” nessa perspectiva dos letramentos. O prefixo abrange, além da diversidade cultural e interacional, a variedade composicional e estética textual, chegando, assim, à noção de multissemiótica, que diz respeito à variedade de representações imagéticas, e que em cada texto há sempre uma “marca” deixada pelo participante do processo interacional, pois as pessoas possuem liberdade para construir sua ferramenta de comunicação, neste caso, o texto, da forma como lhes é conveniente.

Tendo em vista essa pluralidade de concepções, é indispensável pensar-se nos alunos referidos como “sujeitos atípicos”²⁵, e elaborar atividades que sejam capazes de incluir estes alunos, para torná-los construtores de pensamentos críticos. Quanto a isso, Rojo (2012, p. 28) fala brevemente da seguinte maneira: “Isso envolve, é claro, letramentos críticos. E esse é outro espaço de atuação escolar: transformar o ‘consumidor acrítico’ – se é que ele de fato existe – em analista crítico.”

25 O termo foi tomado de empréstimo a Mollica (2012) e refere-se às particularidades no desenvolvimento e aprendizado individual de alguns alunos, como os que se encontram no espectro do autismo.

A autora enfatiza a importância do desenvolvimento crítico dos alunos por meio dos letramentos que envolvam a criticidade. Podemos tomar isso como uma trilha a ser percorrida, cheia de desafios e de pluralismos, mas que ao final é possível encontrar resultados satisfatórios para o processo educacional escolar.

Os multiletramentos consistem também em novas formas de configurações das linguagens em contextos dinâmicos e virtuais, os das mídias digitais. Desse modo, essas práticas de agir socialmente estimulam o desenvolvimento de habilidades de escrita de gêneros textuais. Mas, não qualquer prática, e sim atividades específicas.

Nessa linha, e considerando-se que bastante tem se discutido sobre as práticas pedagógicas, sobretudo das que levam em consideração os processos de multiletramentos em sala de aula – mesmo sabendo que muitas escolas ainda insistem em executar um ensino que se limita ao texto, ao monótono, ao ensino tradicional – é importante alinhar nosso olhar para compreender que essas ações devem ser continuadas, principalmente, para incluir novos tipos de alunos, como os com espectro do autismo, visto que por mais que tenham total capacidade cognitiva de aprender, apresentam suas particularidades na questão da aquisição da linguagem e do conhecimento. Para que isso ocorra de modo respeitoso e adequado, faz-se necessário uma pedagogia holística, que abarque as diferenças, além, é claro, de professores motivados a desenvolverem atividades que possam dar sentido às aulas, ao aprendizado.

Dessa maneira, tendo em perspectiva o conceito de multimodalidade textual, pode-se traçar estratégias para fazer com que os alunos não só tenham acesso ao texto escrito, mas a imagens, ilustrações e até materiais mais concretos, como joguinhos, quebra-cabeças, dominós, dentre outros, a fim de abstraírem com maior eficácia os conceitos que ora foram explanados no contexto escolar. Isto é, não se pode, enquanto professor, marginalizar esse público, pelo contrário, deve-se construir estratégias interativas objetivando a socialização.

Sabe-se que os processos de letramento e multiletramentos são, sem dúvida, fundamentais para o desenvolvimento das capacidades sociocomunicativas dos educandos, contudo, os educadores devem estar convenientemente preparados, de modo a que haja de fato o aproveitamento dos letramentos em sala de aula, visando também os contextos que se encontram seus educandos, no mundo fora da escola. Além desse problema, há ainda os alunos que apresentam algum diagnóstico físico ou psiquiátrico. O que motiva a discussão mesmo que de modo breve acerca da educação de sujeitos atípicos, mais especificamente os que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA).

EDUCAÇÃO DE SUJEITOS ATÍPICOS: CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

É pertinente a ressalva de que para os alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), torna-se mais complexa a interação em sala de aula seja com os colegas, seja com o professor e, principalmente, com os conteúdos discutidos na classe. Isso se dá, entre outras razões, porque esta é uma síndrome que afeta o desenvolvimento psiconeurológico desses sujeitos assim como suas relações sociais. (PINTO et. al., 2016; LIRA, 2012). Mas, há de se destacar que essa síndrome abarca ainda fatores genéticos, neurológicos e sociais, afetando sua comunicação, interação social, aprendizagem e adaptação, sendo, portanto, um transtorno global de desenvolvimento.

As crianças com TEA reproduzem padrões de comportamentos específicos por terem necessidades ímpares, que são geralmente observados pelos pais ou a família de modo geral. No que tange ao preconceito sofrido por esse público, é fundamental pontuar que muitos adultos, inclusive, sentem-se incomodados com a presença de crianças autistas.

Diante dessa realidade, os pais preocupam-se em demasia no que diz respeito ao modo que a criança autista irá lidar com a sociedade e o contrário, tendo em vista que, em certos casos, há segregação e afastamento por causa das especificidades do TEA, conforme Pinto et. al. (2016). Conseqüentemente, também fica comprometido negativamente o seu já difícil desenvolvimento escolar.

Em geral, essas crianças apresentam dificuldades na comunicação – verbal ou não-verbal – e também na interatividade social. Além disso, seu ciclo de interesses em atividades de outras naturezas torna-se mais restrito. Assim sendo, os pais, os professores e a escola em geral devem estimulá-los, buscando maneiras de auxiliar a evolução e aprendizado para que construam sua autonomia crítica e social.

As primeiras tentativas de inclusão – a Normalização – implicavam mais o ajuste, às vezes forçado, da pessoa com deficiência ao meio, o que ainda é muito praticado, embora não corresponda ao que se espera de um espaço verdadeiramente inclusivo. Ou seja, esse lugar semiutópico deve ser acolhedor para com o diferente, respeitando as individualidades e adaptando-se às necessidades especiais de cada um.

Deste modo, compreendemos que a inclusão é constituída a partir do sentimento de pertencimento, quando a instituição educacional garante a valorização de cultura de cada educando, do seu modo de vida, considerando suas peculiaridades e necessidades, oportunizando conviver com a diversidade e desenvolver o respeito a partir da diferença do outro, buscando a adaptação de todo contexto às necessidades específicas de cada discente, e não impor uma adaptação dos indivíduos ao ambiente, descartando suas singularidades. (BARBOSA, 2019, p. 21).

Recorde-se, a esse respeito, que inclusão não se resume a fazer o aluno antes excluído adentrar o espaço escolar. Trata-se de um processo em que os sujeitos que compõem a escola adaptam-na, conjuntamente, para que esta transforme-se em ambiente acolhedor, onde há respeito e interação entre todos os que nela circulam. Em outras palavras, a inclusão não se faz por meio da tentativa de homogeneização, que apaga, camufla ou ignora os traços diferenciais, mas pela integração de tais traços, garantindo direitos iguais e assistência com base na equidade. Esta última um conceito de extrema importância no cenário atual em que se percebe que oferecer oportunidades iguais a pessoas que encontram-se cerceadas por necessidades diferentes é uma falsa justiça.

Por isso, por muito tempo, o autismo não teve visibilidade em razão do medo dos familiares sobre a sua não-aceitação em sociedade, por vergonha (culpa), falta de informação, etc. Com a mudança desse cenário e a nova realidade, a escola se faz cada vez mais inclusiva, por demanda e pressão social, como através de documentos educacionais oficiais e legislativos, os quais preveem o atendimento em modalidade regular e também a especializada – AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Lembrando que a educação especial não pode ser confundida com novas formas de segregacionismo. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), esta é uma modalidade paralela ao ensino regular, devendo perpassar todos os níveis, etapas e modalidades, disponibilizando recursos, serviços e orientações para o processo de ensinoaprendizagem.

Orientando-se por essa perspectiva, são pensados novos métodos, estratégias e meios de assegurar à pessoa com deficiência, transtorno ou outra particularidade a inclusão social e o pleno gozo de seus direitos básicos, como a educação, conforme previsto pela Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e pela Declaração de Salamanca (1994). Afinal, é justamente através dela, a educação, que essas pessoas se constituirão sujeitos.

Quando o professor considera essa acepção de inclusão e a põe em prática, o aluno que demonstra maneiras diferentes de apreender o conteúdo ou de socializar na escola, nas atividades, terá maior facilidade, pois foi lhe dado espaço, oportunidade para ativar os seus saberes na vida estudantil. Dessa maneira, não há dúvidas para afirmar-se que

O aluno aprende. O aluno com o transtorno do espectro autista aprende. Essas são as primeiras ideias que queremos enfatizar neste pequeno texto. A aprendizagem é característica do ser humano. O ensino e aprendizagem são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não interpretativa; expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também o aprendente com autismo. (CUNHA, 2016 apud BARBOSA, 2019, p. 25).

Apesar do recente aumento do número de estudos sobre o TEA, o que se percebe é um descompasso entre a preparação dos professores e o que a literatura sobre o assunto tem a oferecer em se tratando de propostas metodológicas, abordagens proíficas, teorias ludopedagógicas, etc. Em outras palavras, os profissionais da educação encontram-se ainda despreparados para lidar com alunos com TEA em sala de aula de modo realmente inclusivo.

Percebe-se que um dos fatores preponderantes para o fracasso escolar, sobretudo quando falamos em sujeitos atípicos, é o próprio caráter historicamente excludente das instituições de ensino, apesar das recentes políticas públicas de inclusão social. Sobre esse tópico, destacamos este trecho da referida Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008, s/p):

A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

Traçando um diálogo com Mello (2007) que inicia seu *Guia prático* expondo que, apesar de já fazer seis décadas – agora, oito – que o autismo vem sendo estudado pela ciência, ainda persistem incongruências, divergências e questões em aguardo por respostas. Assim, não é de espantar-se, haja vista a falta de informações científicas precisas para a população.

No entanto, é inegável o espaço que discussões sobre esse transtorno vêm ganhando nos últimos tempos, constituindo foco de associações, tema de filmes e séries, como *Atypical*, produzida pela Netflix desde 2017. Essas iniciativas em muito contribuíram para a disseminação de mais conhecimento sobre o assunto, a desconstrução de mitos e preconceitos sobre a pessoa diagnosticada dentro do espectro autista, no entanto, ainda é perceptível na realidade brasileira a persistência de estigmas negativos sobre esses sujeitos.

Diante de todos esses apontamentos, é que propõe-se, a seguir, algumas atividades que envolvem as práticas de (multi)letramento direcionadas para o trabalho que focalize minimizar alguns aspectos característicos do comportamento autista. O objetivo não é o de lançar uma sequência didática, ou gênero similar, mas tão somente práticas de uso pontual e sistemático que auxiliem, seja na modalidade regular, seja no AEE, a inserção do aluno com TEA no processo de socialização – do qual a escola é agente principal.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Baseando-se nestes direitos firmados em lei, novos documentos foram lançados de modo a especificar como eles devem vir a ser executados em sociedade. Assim, as atividades propostas consideram o que se prevê na Constituição, bem como o que se

depreende da leitura do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90; da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994); da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); e da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista, Lei nº 12764/2012. Além disso, pautam-se em estudos sobre educação inclusiva e sobre a pessoa com autismo, a exemplo de Mollica (2012), Barbosa (2019), Lira (2004) e Mello (2007).

Inicialmente, é necessário considerar o atendimento educacional especializado não como substituto da escolarização, mas como complementar, visando a eliminação de barreiras para a autonomia e independência na escola e fora dela, considerando as necessidades específicas dos estudantes. (BRASIL, 2008). Todavia, visando maior integração dos sujeitos ditos atípicos aos demais membros do corpo escolar, sugere-se que haja empenho na realização de atividades planejadas que envolvam toda a sala regular, estimulando a interação, integração e socialização.

A importância do professor, nessas atividades, é sobremaneira vital, posto que sem ele nenhum método, prática, estratégia ou projeto pode funcionar. Assim, sua formação contínua e especialização fazem-se extremamente necessárias para uma inclusão profícua do aluno atípico e um trabalho na perspectiva dos multiletramentos que verdadeiramente insira a criança com TEA nas práticas sociais.

Feitas tais considerações, a primeira etapa é simplesmente organizar a sala, conforme recomendação do método TEACCH, com a utilização de calendários, quadros de tarefas, com rotinas, metas e prazos estabelecidos, de modo a 1) considerar a necessidade do aluno com TEA de manter estabilidade e 2) conferir-lhe certa independência, pois, estabelecidas as tarefas, ele, assim como os demais, pode trabalhar autonomamente, solicitando a ajuda do professor apenas ocasionalmente.

O professor não deve perder de vista que o aluno com TEA necessita de uma rotina estabelecida, a qual facilita o trabalho com ele, mas é imprescindível que tal rotina seja rompida vez por outra, de modo a que o aluno em questão (com auxílio do docente e dos colegas) consiga construir estratégias para enfrentar as mudanças ou adaptar-se à invariável certeza de que eventualidades podem acontecer. Atente-se que tais momentos devem ser, sempre que possível, planejados pelo professor, para que a situação não fuja ao seu controle.

Atividade 01. “5 minutos de leitura”: uma característica comum a muitas pessoas

com TEA é a necessidade de manter uma rotina, assim como algumas sentem dificuldade em manter a atenção por muito tempo em uma determinada tarefa. Assim, dedicar, todos os dias, um tempo curto exclusivamente para a leitura pode ser um bom método de explorar ambas as características, principalmente se as leituras forem do agrado do leitor.

Atividade 02. “Texto Quebra-cabeças _ Dominó”: entre os alunos seriam distribuídos fragmentos de um mesmo texto, para que eles montem-no, levando em consideração o sentido completo e os sentidos parciais entre as partes do texto como um quebra-cabeças ou dominó. A tarefa consiste em perceber as relações entre as partes do texto, a progressão temática, relações de causa-consequência, etc.

Atividade 03. “Ninguém solta a mão de ninguém”: de modo a promover melhor interação com os outros, propor tarefas em duplas; se possível, as duplas devem apresentar o resultado da tarefa para a turma, de modo a trabalhar, também, a oralidade. Ex.: Venda de um produto ao se trabalhar propaganda/anúncio publicitário. Jogos em equipe também devem ser incentivados, de modo que o aluno com TEA aprenda, também, a aguardar sua vez.

Atividade 04. “Fragmentar para ver em conjunto”: ao estudar assuntos mais complexos, o ideal seria fragmentá-los, como se pusesse uma lente de aumento para ver melhor e, após isso, observar o conjunto total ao final. É necessário, todavia, tomar cuidado para não se perder de vista o objetivo central.

Lembrando que não é válido infantilizar a pessoa com autismo, tratá-la como pessoa com retardo ou similar. (LIRA, 2004). É preciso estar atento para aquilo que a criança tem potencialidade para aprender, estabelecendo metas a curtos prazos e manter uma progressão de aprendizado, sempre encorajando o aluno a transgredir seus limites, um passo de cada vez.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que *“o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”*. Isso significa que deve-se realizar um traba-

lho contínuo e coletivo na identificação de alunos com TEA, na inserção desses na escola, colocando-os como sujeitos agentes e autônomos, que tanto quanto os outros, podem mediar e construir saberes.

Assim, abordar o conceito de alfabetização e o de multiletramentos nos faz compreender que é preciso perpassar as fronteiras do texto e de um ensino tradicionalista, buscando desenvolver atividades sistemáticas e interativas, que possam auxiliar na socialização dos estudantes e fazer com que percebam que seus conhecimentos prévios estão sendo também considerados no processo de ensinoaprendizagem.

Com isso, apontar reflexões acerca da inclusão de alunos autistas em sala de aula abrindo um paralelo acerca do letramento inclusivo enfatiza que a escola é um espaço para todos, sem exceção, que deve dá espaço a diversidade intelectual, multimodal, multicultural. E que a promoção dessas ações se dão a partir do esforço de um professor-pesquisador.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, João Paulo da Silva. **Entre a compreensão e a ação**: representações sociais de

professoras sobre educandos com autismo na educação básica. 2019. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Unidade Acadêmica de Educação, Universidade Federal de Campina Grande. Cajazeiras, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Políticanacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília:MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.764/2012. **A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornodo espectro Autista**. Brasília, 2012. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 15 nov. 2019.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, DjaneAntonucci, SALEH, **PascoalinaBailon de Oliveira** (Orgs.) **Práticas de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola, 2007.

LIRA, Solange. **Escolarização de alunos com transtorno autista**: histórias de sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo**: guia prático. 5. ed. São Paulo: AMA, 2007.

MOLLICA, Maria Cecília. et. al. O letramento de sujeitos típicos e atípicos. In: PALOMANES, Roza; BRAVIN, Angela Marina. **Práticas de ensino do português**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 211-240.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, Roxane. (Org.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, jan./fev./mar./abr. p. 5-17, 2004.



ANAIS

XI Fórum Internacional
de Pedagogia - FIPED

Esta publicação reúne resumos e resumos expandidos socializados e debatidos nos espaços educativos do XI Fórum Internacional de Pedagogia - XI FIPED, evento reali-

zado nos dias 02 e 03 de dezembro de 2019, no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (Câmpus de Cajazeiras/PB). O FIPED é um espaço que há 11 anos tem privilegiado a divulgação e a discussão da pesquisa na graduação, estimulando a produção de novos projetos e contribuindo com a formação de novo(a)s pesquisadore(a)s. Com o tema "FIPED e AINPGP RESISTEM! Da articulação ao reordenamento pós 10 anos", o XI FIPED refletiu sobre as políticas para a pes-



quisa de iniciação científica e a sua importância para a formação docente no atual contexto brasileiro. O evento foi uma realização da Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP) em parceria com a Unidade Acadêmica de Educação (UAE), do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de