

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO

CAMINHOS PARA (RE)PENSAR O CONTEXTO EDUCATIVO



EDMILSON RODRIGUES CHAVES
GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO
IDALINA MARIA SAMPAIO DA S. F. DIAS
(ORGANIZADORES)


EDITORA
SCHREIBEN

EDMILSON RODRIGUES CHAVES
GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO
IDALINA MARIA SAMPAIO DA S. F. DIAS
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO EM
MOVIMENTO:
CAMINHOS PARA (RE)PENSAR
O CONTEXTO EDUCATIVO



EDITORA
SCHREIBEN
2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Techyart - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 06/09/2023

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação em movimento: caminhos para (re)pensar o contexto educativo. / Organizadores : Edmilson Rodrigues Chaves, Gerviz Fernandes de Lima Damasceno, Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias. – Itapiranga : Schreiber, 2023. 270 p. : il. ; e-book.

E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-166-1
DOI: 10.29327/5307850

1. Educação - Lei 10.639/03. 2. Escritoras negras. 3. Gestão escolar. I. Título. II. Chaves, Edmilson Rodrigues. III. Damasceno, Gerviz Fernandes de Lima. IV. Dias, Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	6
<i>Gerviz Fernandes de Lima Damasceno</i>	
APRESENTAÇÃO.....	8
<i>Edmilson Rodrigues Chaves</i>	
ESCRITURAS DE ESCRITORAS NEGRAS: NARRATIVAS LITERÁRIAS EDUCANDO AS INFÂNCIAS E AS JUVENTUDES.....	10
<i>Patricia Cristina de Aragão</i>	
<i>Patricia da Silva Souza</i>	
<i>Tallita Rosendo Barbosa</i>	
HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SURUBIM (PERNAMBUCO): NARRATIVAS HISTÓRICAS DE UMA EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO.....	22
<i>João Paulo Arruda de Lima</i>	
<i>Joaklebio Alves da Silva</i>	
<i>Marcelo Alves Ramos</i>	
A EFETIVAÇÃO DO DIREITO AO ACESSO À EDUCAÇÃO NO ÂMBITO BRASILEIRO.....	41
<i>Renan Augusto Soccol</i>	
<i>Daniel Pulcherio Fensterseifer</i>	
REFLEXÕES PARADIGMÁTICAS PARA RESSIGNIFICAÇÃO DO SENTIR-SE NA DOCÊNCIA.....	52
<i>Thalia Abreu de Carvalho</i>	
<i>Tarcisio Serpa Normando</i>	
INVESTIGAÇÃO DA PRÓPRIA PRÁTICA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE MATEMÁTICA PARA PREVENIR E COMBATER A VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	58
<i>Luciana Lima de Araujo</i>	
O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NO DIAGNÓSTICO PRECOCE DO TRANSTORNO OBSESSIVO-COMPULSIVO FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	70
<i>Zilmar Alves de Oliveira</i>	
CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: CAMINHOS TRILHADOS PELA GESTÃO ESCOLAR....	79
<i>Francisco Hélio Damasceno Ferreira</i>	
<i>Gerviz Fernandes de Lima Damasceno</i>	
SABIA QUE É CIÊNCIA? UMA PROPOSTA DE USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS.....	89
<i>Maria Natália Mouta de Oliveira</i>	
<i>Jakson Martins de Oliveira</i>	

GRAMÁTICA NORMATIVA: DESAFIOS NA AULA DE PORTUGUÊS.....	98
<i>Monise Campos Saldanha</i>	
<i>Ana Paula Batista Rodrigues</i>	
<i>Izabelle Ferreira Pinheiro</i>	
<i>Ruth Helena Cardoso Pinheiro</i>	
A EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE E O COMPROMISSO ÉTICO NO ATO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.....	108
<i>Volnei Fortuna</i>	
O PAPEL DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA SOB A ÓTICA DO GESTOR EDUCACIONAL: UM ESTUDO DE CASO EM UM MUNICÍPIO DA ZONA DA MATA NORTE PERNAMBUCANA.....	121
<i>Joaklebio Alves da Silva</i>	
<i>Wesley Albino da Silva</i>	
<i>Kledja Carla de França e Silva</i>	
<i>Gleyciane Luiza Freire de Souza</i>	
<i>Sabrina Meyrellis Costa de Araújo</i>	
A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO LÚDICO..	132
<i>Maria Kleydyanya Mendes de Araújo</i>	
<i>Maria Cristina de Sousa Elias</i>	
AS IMPLICAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	142
<i>Marcela Regina Mafra</i>	
<i>Vivian Leite Pereira Montanher</i>	
<i>Pamela Pereira Prestupa</i>	
<i>Marta Regina Furlan</i>	
RELAÇÕES RACIAIS: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	151
<i>Lucinéia Dos Santos</i>	
<i>Valeria Grein</i>	
20 ANOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03: UMA REVISÃO INTEGRATIVA MULTIDISCIPLINAR DA APLICAÇÃO DESTA LEI EM SALA DE AULA.....	158
<i>Dáguila da Silva Boaventura</i>	
<i>Rosemary Pereira Costa</i>	
<i>Ádria Borges Figueira Cerqueira</i>	
<i>Cecília Maria Vieira</i>	
CURRÍCULO, APRENDIZAGENS EM CONSTANTE POR VIR.....	168
<i>Valquíria Soares Mota Sabóia</i>	
<i>Talyta Mendes Martins Bezerra</i>	
<i>Antonia de Sousa Pinto</i>	

AÇÕES PEDAGÓGICAS COM O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	179
<i>Maria Ivonete Soares França</i>	
ESPAÇOS NÃO FORMAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR NO ENSINO DE MATEMÁTICA.....	189
<i>Magno Araújo da Silva</i>	
<i>Isaque Pinho dos Santos</i>	
<i>Jose Weliton Aguiar Dutra</i>	
<i>Abias Rodrigues da Cruz</i>	
POSSIBILIDADES DE USO DA CALCULADORA HIPER CALC NO ENSINO DE MATEMÁTICA.....	200
<i>Maurício de Moraes Fontes</i>	
O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO COMO LENTE DE COMPREENSÃO DO OFÍCIO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS AO USAR DISCUSSÕES SOBRE A NATUREZA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM SALA DE AULA.....	211
<i>Boniek Venceslau da Cruz Silva</i>	
ABORDANDO OS CONCEITOS DE UMA AVALIAÇÃO INCLUSIVA: PARA APROXIMÁ-LA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	221
<i>Aline Sampaio Macedo</i>	
ANÁLISE DO CURRÍCULO DO CURSO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DA UFPI: SATISFAÇÃO DOS DISCENTES E DOCENTES.....	231
<i>Ricardo Eugênio Cardoso da Silva</i>	
<i>Wanderson Paiva de Sá</i>	
<i>Simone Ribeiro do Nascimento</i>	
AS PRINCIPAIS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DECORRENTES NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM.....	246
<i>Aline Sampaio Macedo</i>	
<i>Ana Márcia Sampaio Macedo</i>	
O JOGO DE XADREZ: NA BUSCA DE RESPOSTAS DE COMO COMPREENDER O JOVEM E PROCURAR AJUDÁ-LO A RESOLVER SEUS PROBLEMAS.....	257
<i>Eduardo Ribeiro Albuquerque</i>	
<i>Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi</i>	
POSFÁCIO.....	265
<i>Idalina Maria Sampaio da S. F. Dias</i>	
ORGANIZADORES.....	266
ÍNDICE REMISSIVO.....	268

PREFÁCIO

“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”.
Grande Sertão: Veredas, Guimarães Rosa

O que seria da vida sem o movimento? Guimarães nos lembra que a vida é um eterno ir e vir, e não seria a Educação a própria vida em movimento? Essa visão poderia ser uma síntese da história da educação nos últimos anos, as incertezas que permearam o processo educacional, desaguaram em um movimento de mudanças.

Os horizontes políticos e educacionais apontam para um contexto de construção do sujeito integral, em suas amplas dimensões, ou seja, a educação não é pensada apenas como transmissão dos saberes e habilidades, mas como espaço de fazer-se sujeito humano. Numa perspectiva histórica, nunca se fez tão necessário (re)pensar a educação, é urgente discutir os processos educativos a partir de dentro, e não de fora, a partir dos sujeitos que a constituem.

A essência da Educação é a dinâmica que perpassa pela construção da sociedade, sua prática social e individual e se entrelaçam, os sujeitos históricos que são construídos coletivamente nos movimentos educacionais e nos espaços em que ocorre a educação, seja ela formal ou informal. As palavras, que aqui constituem essa obra em forma de capítulos, não somente dizem dos sujeitos históricos, sujeitos de direitos, dizem de si mesmos ao investigarem a educação na sociedade, na diversidade, nos processos de luta, na busca pela equidade e pela identidade educacional brasileira.

O que a vida quer da gente é coragem, os autores trazem em seus debates o movimento de (re)construção da educação, é uma obra composta por partes que instigam o leitor a viajar pelo cenário social, cultural e emocional em que a educação está inserida.

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: CAMINHOS PARA (RE)PENSAR O CONTEXTO EDUCATIVO é um livro que nos faz esperar, pois contém textos que dizem de práticas sociais, ações coletivas, problemas, desafios, possibilidades, dinâmica social, políticas públicas, práticas de ensino, processos de aprendizagem, formação de professores e o saber docente, que resiste à política antidemocrática. O mesmo está estruturado de modo a possibilitar uma visão ampla de diversos aspectos educacionais, colaborando com as práticas docentes

e com o processo de aprendizagem dos estudantes.

É um trabalho construído por muitas mãos competentes e ávidas, através de outras tantas vozes, que se constituem por professores e profissionais, que acreditam em uma educação baseada na perspectiva humana e social.

Guimarães nos lembra que “Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só fazer outras maiores perguntas”, as palavras aqui traduzidas neste livro são perguntas para que outras tantas possam nascer e se fazer nesse movimento que é a Educação.

Prezadas/os leitoras e leitores, que as experiências aqui descritas contribuam para as práticas educacionais e ampliem seu repertório de “leitura de mundo” de forma consciente e crítica e que outros tantos movimentos educacionais se desenvolvam.

Boa Leitura!

Gerviz Fernandes de Lima Damasceno

Julho de 2023

APRESENTAÇÃO

*“Se a educação não for provocada, não constrói,
não se cria, não se inventa, só se repete.”
(Mário Sérgio Cortella)*

Partindo do pressuposto da epígrafe de Cortella, ao apresentar a educação como um ato provocativo, é que direcionamos o convite a você, caro leitor, a vir se deleitar na leitura desta obra, que traz em seu contexto inúmeras temáticas envolvendo a educação em suas diferentes instâncias. Neste livro temos relatos de Doutores, Mestres, Especialistas e Graduados, todos os textos de uma qualidade incontestável.

Constituída de uma inhomogeneidade de temáticas elencadas afetuosamente pelos organizadores, advindas das mais variadas paragens brasileiras, selecionamos temas atuais em consonância com o fazer pedagógico da vida do educador, pois entendemos que provocar é construir algo, roupaguear aquilo que necessita de uma roupagem nova, assim acontece na educação meio às suas interfaces na conjuntura educacional; provocamos e somos provocados no momento em que buscamos o novo, ressignificando nossa prática educativa em prol da inovação implantada no contexto histórico atual.

Objetivando mudança e transformação, apresentamos o livro intitulado *“EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: CAMINHOS PARA (RE)PENSAR O CONTEXTO EDUCATIVO”*, composto de vários artigos produzidos por profissionais de áreas distintas e formações acadêmicas diversificadas, o que só vem a trazer benefícios e aprendizagens para aqueles que disponibilizarem um pouco de seu precioso tempo para deleitar-se no mundo encantado das linhas escritas destes relatos.

As temáticas aqui mencionadas são tratadas com sutileza e suavidade, considerando que defendemos uma sociedade pautada no respeito, no carinho e no amor, pois todos e todas temos que reverenciar nossa ancestralidade em sua plenitude, já que é nela e por ela que nos tornamos cidadãos e cidadãs de direitos e deveres, independentemente da cor, orientação sexual ou raça, afinal somos todos iguais.

O livro traz em seu âmago uma linguagem de fácil compreensão, estando contida nele a essência primordial para (re)pensar o contexto histórico e suas facetas através dos relatos experienciados pelos autores dos diferentes estados brasileiros. O propósito destes relatos é levar o leitor a refletir sobre a educação

e suas peculiaridades.

Mário Sérgio Cortella ainda traz em sua epígrafe o “desejo de recriar”, sendo este o desejo de todo docente que almeja uma educação de qualidade em prol da equidade e do sucesso de todos e todas que compõem o contexto educacional através de sua práxis educativa. As temáticas aqui catalogadas foram organizadas com muito esmero, pensando no leitor e sua aproximação com o chão da escola, lugarejo onde se constrói o conhecimento através das interações com o outro e as situações do cotidiano.

Parabéns aos autores que alimentaram e abrilhantaram nosso livro com suas magníficas produções; a vocês nossa eterna gratidão e votos de sucesso.

Aos leitores e leitoras, aqui deixamos o convite em forma de provocação, como define Cortella, “*Se a educação não for provocada, não constrói...*” portanto, sintam-se provocados e convidados a construir um saber eclético através da leitura dos artigos aqui elencados, pois foram selecionados com muito zelo e afeição.

Venham saborear a doçura desta aventura através de sua leitura...

Edmilson Rodrigues Chaves

Julho de 2023

ESCRIGRAFIAS DE ESCRITORAS NEGRAS: NARRATIVAS LITERÁRIAS EDUCANDO AS INFÂNCIAS E AS JUVENTUDES

Patrícia Cristina de Aragão¹

Patrícia da Silva Souza²

Tallita Rosendo Barbosa³

INTRODUÇÃO

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história, sobre qualquer lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso.

(Chimamanda Adichie)

O trecho de reflexões de Chimamanda Adichie, na epígrafe, nos fazem refletir sobre lugares de fala e pertencimento. O primeiro chama atenção para a mulher negra, que ela não desista, evocando na poeticidade do texto literário, um sentido de resistência, pois prosseguir lutando é acreditar na sua força vital e na luta viva das resistências ancestrais.

Em Chimamanda, podemos refletir em torno da importância das narrativas históricas e como elas são postas e apresentam os vários sentidos de ler e problematizar uma narrativa, tomando como evidência os trechos que compõem a epígrafe, chamamos atenção a autoria feminina negra, a partir da vertente literária, como este tipo de escrita literária elabora novos olhares e interpretações sobre as questões em torno da negritude.

A literatura de produção de mulheres negras, muito tem contribuído para fortalecer a história, a cultura e a trajetória do povo negro através da visibilidade

1 Doutora em Educação. Professora do Departamento de História da Universidade Estadual da Paraíba. Professora do Programa de Pós -Graduação em Formação de Professores e do Programa de Pós - Graduação em Serviço Social. E-mail: patriciaaragao@servidor.uepb.edu.br.

2 Mestranda em Pós-Graduação em Formação de Professores; Graduada em Pedagogia -UEPB. E-mail: pipatricia278@gmail.com.

3 Graduada em licenciatura plena em História pela Universidade Estadual da Paraíba, bolsista pela instituição Fapesq sendo pesquisadora da iniciação científica. Email: tallita-barbosa96@gmail.com.

literária feminina. Esta vertente literária, traz à baila discussões pertinentes sob o olhar e a perspectivas das mulheres negras sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Na contemporaneidade, conhecer/saber sobre esta referência literária, permite traçar novas nuances sobre o percurso destas escritas femininas e como elas possibilitam problematizar os lugares do povo negro africano e afro-brasileiro a partir da vertente literária. (AMÂNCIO, 2008; DIALLO, 2022).

Enveredar pelo campo da história a partir do diálogo com os saberes literários nos permite depreender novos olhares não somente por estas culturas que durante muito tempo foram negadas, mas sobretudo, compreender a partir do posicionamento de escritoras negras, como estas se posicionam e se colocam frente a realidade do povo negro, a leitura literária, histórica e social destes liames construídas nas trilhas da escrita feminina, apresenta condições de possibilita de uma releitura das Áfricas e das contexturas afro-brasileiras, na reinvenção da escrita feminina. Ao mesmo tempo que apresenta a literatura como uma fonte histórica fértil e fecunda para problematizar sobre os territórios da negritude africana e dos afrodescendentes. (OLIVEIRA, 2016; SOUSA, 2019).

Este artigo tenciona discutir sobre o lugar e produção de escritoras negras africanas e afro-brasileiras, apontando a dimensão educativa na formação humanística através do diálogo entre a história e a literatura. A produção literária de autoria feminina negra apresenta em diferentes contextualidades e temporalidades representadas nas obras a condição social das pessoas negras, a partir de uma escrita que reflete a realidade social que este segmento étnico-racial vivencia.

A fonte literária fertiliza sentidos no diálogo com a história, nos possibilitam apresentar o viés educativo contido nas obras destas escritoras e redimensionar os olhares para as questões históricas e sociais que permeiam a realidade de pessoas criando liames para compreensão de suas contexturas a partir das representações e práticas tecidas nas obras literárias destas escritoras e suas escrituras.

Metodologicamente, delineamos estes estudos pautado numa pesquisa bibliográfica e documental, em que a fonte literária, emerge como lugar de análise associada ao método biográfico (Delory-Momberger (2012); Clementino e Meireles (2018), para fazermos o percurso de experiência e vivência das escritoras e da análise de conteúdo em Bardin (2011), para analisar o conteúdo das obras pesquisadas. As pesquisas com narrativas biográficas buscam na percepção de Delory-Momberger (2012):

Explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, conjuntamente, como os indivíduos – pelas linguagens culturais e sociais que atualizam nas operações de biografização – contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social (DELORY; MOMBERGER, 2012, p.524).

Partindo destas premissas supramencionadas, em seus estudos e reflexões sobre este tipo de método de pesquisa Clementino e Meireles (2018), enfatizam que neste tipo de pesquisa: “Destaca-se nesse íterim, as diversas maneiras de como os sujeitos narram a vida, significando-a através das marcas formadoras e dos sentidos que lhe são atribuídos, quando elaboram e partilham suas histórias.”(SOUZA e MEIRELES, 2018, p. 285).

NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS: EDUCANDO A PARTIR DO SABER LITERÁRIO

Este estudo se insere no campo dos estudos de gênero com recorte étnico-racial na perspectiva afro-feminina, apresentando a escritura literária de escritoras negras afro-brasileiras e africanas em sua dimensão educativa na abordagem de temas relativos à questão afro-brasileira e africana. (JOB, 2011). O debate em torno da literatura negra com ênfase na produção das mulheres negras, muito tem contribuído para tecer novos olhares para a condição social e histórica das populações negras africanas e afro-brasileiras estabelecendo conexões com o trajeto social destas populações e as maneiras como a partir da literatura torna-se possível problematizar. (FONSECA, 2004; DI EUGENIO, 2021).

Esperamos com esta proposta, contribuir para reflexões para os estudos da história e interface com a literatura na educação em que a fonte literária colabora, ampliando o campo de estudo que versa sobre as mulheres negras e suas autorias literárias, seus saberes, prática e memória, enfatizando o lugar e a importância que elas desenvolvem a partir de produções. Reconhecer a importância das escritoras negras e suas obras como educativas é fundante para pensar sobretudo, uma educação antirracista.

A literatura, tem sido um veio fértil na representação social, cultural e política das sociedades humanas. Ao representar a experiência social e cultural de sujeitos humanos, o saber literário permite elaborar sentidos e significados para este viver no cotidiano, estas experiências humanas representadas no texto literário, apresenta contribuições significativas na formação histórica e educativa. (CAMIOTTI, 2009; PESAVENTO, 2006).

Este estudo se pauta numa pesquisa em história com fontes literárias observando o potencial educador destas fontes e ao mesmo tempo os contributos e relevância histórica, cultural e educacional que pleiteia. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental a partir da utilização de obras literárias de escritoras negras como fonte para estudo e pesquisa em que selecionamos seis obras literárias de escritoras negras, sendo duas obras de escritoras africanas e quatro de escritoras afro-brasileiras.

A literatura infanto-juvenil com escritoras negras escolhida se trata de

um livro que se faz presente nas Escolas de todo país desde 2012, através do Programa Nacional Biblioteca da Escola-PNBE/2012, intitulado de *Lendas da África Moderna* (2010), das autoras Heloisa Pires Lima e Rosa Maria Tavares Andrade e de ilustrações de Denise Nascimento, todas mulheres negras. Esta literatura representa um entrelace dos encantamentos entre o continente africano e o Brasil. A escolha por estas escritoras se deve ao fato de que na contemporaneidade seus escritos dimensionam novos olhares para o lugar das mulheres negras e suas representações, a partir do contexto em que vivem. Esta pesquisa se debruça neste universo vivencial destas escritoras e de seus escritos para compreender o sentido educativo do conteúdo de suas obras e a dimensão formativa de suas trajetórias de vida.

O diálogo da história com a literatura nos permite encontros e possibilidades, impulsionando olhares multi referenciais para o que o texto literário nos permite perceber e representar. Esta relação do ponto de vista teórico e metodológico, abre um leque de condições para perscrutar através dos textos literários as experiências de representações históricas feitas na escritura de uma obra. O texto literário como fonte permite a tecelagem de diferentes prismas sobre a produção social e cultural do contexto histórico. A linguagem, as temáticas, as perspectivas apontadas pela literatura possibilitam uma movência de sentidos na pesquisa em história com literatura.

A literatura nos permite perceber, ver, ler e recantar-se pelo mundo, pelas culturas, pela história, em face destes aspectos, identificar como os marcadores de gênero, etnia-raça em intersecção com os ditames da produção literária feminina, nos permite verificar os lugares das mulheres negras tanto de uma escrita a partir do saber literário, como dos personagens femininos que protagonizam suas obras. Depreender, uma visão sobre a condição feminina na obra de mulheres negras e como estas elaboram suas percepções sobre os lugares do feminino em suas escrituras são fundantes no itinerário que pretendemos propor nesta pesquisa. (JOB, 2011).

Esta pesquisa se situa no campo dos estudos de gênero e memória, a partir de discussões que permeiam sobre o ofício de mulheres negras e suas autorias, pois, o processo de escrita requisita uma imersão dentro de si e para o contexto que se quer vislumbrar, quando esta escrita parte de experiência individual e coletivas, das memórias de viver e sentir o contexto social, ela apresenta uma multiplicidade de sentidos. Pesquisar sobre a escrita de mulheres negras une reflexões em torno da historiografia da produção literária na perspectiva negra, mas abre também, um leque de possibilidades para entender vozes plurais e multifacetadas que este tipo de literatura produz.

ESCRITURAS NEGRAS: OLHARES SOBRE A LITERATURA INFANTO-JUVENIL

“A nossa escrevivência não é para adormecer os da casa grande e, sim, para acordá-los de seus sonhos injustos”.

Conceição Evaristo

As “escrevivências” de escritoras negras partem da maiêutica de evocação da memória ancestral da história e cultura africana e afro-brasileira, como forma de combate ao racismo em suas diversas nomenclaturas: epistêmico, político, econômico, social, cultural e educacional, que penetra a sociedade nas diferentes ambiências. É uma narrativa que cura, educa e forma humana e humanizada.

Combate uma narrativa brancocêntrica, ditada como cânone literário único na sociedade brasileira, na episteme padronizada persistente nos currículos escolares sendo discutida e estudada desde Educação infantil, através dos clássicos infantis apresentando características de educar e formar as crianças em todo país com utilização de obras literárias escritas e protagonizadas por personagens e características fenotípicas do povo europeu, relacionando-os com ideia de príncipes, princesas, heróis e heroínas e desfavorecendo a construção do personagem negro/a com características de subalternidade e práticas de racismo estrutural e estruturante dentro das ambiências sociais.

A literatura infanto-juvenil negro-brasileira com escrifgrafias de escritoras negras elucidam no mundo da criança, jovem e também do adulto, o encantamento, a representatividade, a historicidade e a cultura negro-brasileira. É uma literatura que transcende o tempo, através das memórias evocando a ancestralidade como uma maneira “curar” as feridas do racismo que permeia o ambiente escolar.

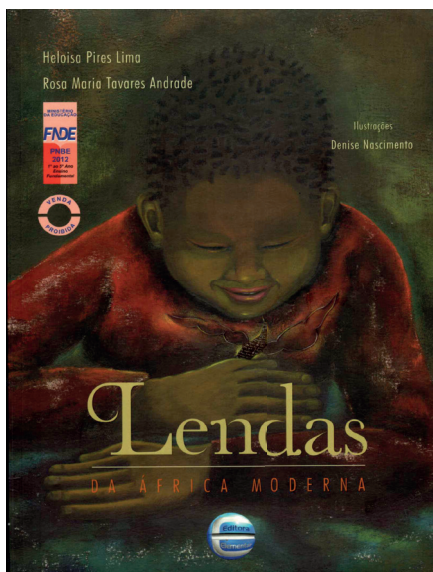
A intrínseca relação entre a oralidade e literatura, revela a historicidade das narrativas como meio de comunicação entre os povos, numa estreita relação de tradição oral africana respeitada por nossa cultura africana e afro-brasileira. O respeito pelo o “griot” (sábio homem), ou “griotte” (sábia mulher), pessoas sábias repetidas pela cultura africana e afro-brasileira como contadores de histórias respeitadas dentro da comunidade onde vivem.

Destarte, as escritoras negro-brasileiras representam, de certo modo, esta magnitude ancestral de resgate de (re) existência da cultura e história africana e, conseqüentemente, afro-brasileira, da nossa construção identitária. Em narrativas que se ramificam em diversos gêneros textuais, tais como: conto, lenda, cordel, romance e poema, com características que lembram toda cultura e história da nossa ancestralidade.

A análise da narrativa literária infanto-juvenil negro-brasileira evidenciada aqui será a de Heloísa Pires Lima e Rosa Maria Tavares de Andrade, e ilustrações de Densie Nascimento, mulheres negras. Da literatura intitulada: *Lendas*

da *África Moderna* (2010), nos debruçamos na lenda: *O brinco de ouro*, pertencente ao acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola-PNBE/2012.

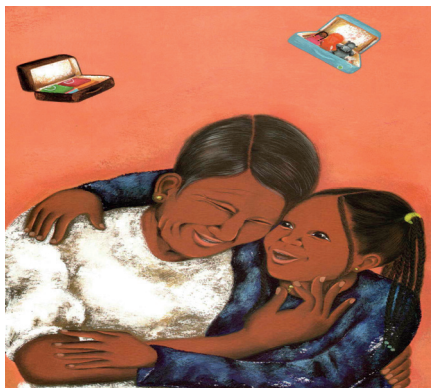
FIGURA 1: CAPA DA LITERATURA



Fonte: Lima; Andrade, 2010.

A origem do gênero lenda caracteriza-se como narrativas orais, produzindo um encantamento permeado de suspense e imaginação. “A lenda nasce do que se ouve por aí como não há continente nem época que não tenha sido berçário de uma delas, nunca cessam de aparecer.” (Lima, Andrade, 2010, p. 07). Contudo, sabendo que a África apresenta uma extensão territorial e cultural imensa, dessa maneira, cada lenda africana evidencia características do povo em questão.

FIGURA 2: GABRIELA E SUA AVÓ



Fonte: Lima; Andrade, 2010.

A lenda, O brinco de ouro, apresenta uma riqueza de significados e significâncias da cultura africana, representada pelo povo do império Ashanti, atual Gana, que em seu território era permeado por ouro, que exibiam em diferentes artefatos e joias, nos penteados dos cabelos, nas pinturas dos tecidos, na medicina ancestral através de chãs e trato com as ervas e no respeito ao griô da comunidade. A cultura e história africana é viva em nossa cultura atual, apresentando sua relevância na sociedade construída e alicerçada por nossa ancestralidade, sendo perpassada culturalmente na comunidade familiar brasileira, e que após a promulgação da Lei 10. 639/2003, representa um brado que fora silenciado por quatro séculos, ocultando nossa história e cultura.

A Lei Federal 10. 639/2003 é uma conquista do povo negro-brasileiro, através do Movimento Negro Unificado e e Entidades representativas. Conquistando espaços no currículo escolar no Estudo da História e Cultura Africana nos estudos da arte, literatura e história, na reparação, reconhecimento e valorização do povo africano e afro-brasileiro. Mas que seja estudado durante todo ano letivo, não apenas nas datas que elucidam o dia da Consciência Negra.

A literatura é um caminho para florescer e desabrochar no coração de toda criança nas instituições escolares de todo país, o respeito e reconhecimento de práticas que não sabemos sua origem nos caminhos da vida, na cosmologia de saberes ancestrais.

Desde os tempos imemoriais, há relatos sobre os tesouros do continente negro. Rastro dessa riqueza aparece seja na coroa imaginada de um rei mago, seja num traje da rainha de Sabá, seja nos anúncios das empresas que de lá retiram os maiores diamantes do mundo. (Lima; Andrade, 2010, p.55).

O prenúncio da lenda evidencia a nossa herança ancestral, pertencente à realeza do Império Ashanti, atual Gana. Grande parte de nossos ancestrais foram trazidos no período da escravização. Deste modo, para que haja uma hermenêutica concisa é primordial adentrarmos na historicidade da cultura na dialogicidade para com crianças e jovens.

O enredo da narrativa da lenda acontece no entrelace com elucidação da cultura do povo do Império Ashanti, na simbologia do brinco da realeza com a história da menina Gabriela e sua família, que viajará para trabalho e representatividade nos espaços, outrora ocupados somente pela elite branco-cêntrica. Refletindo os espaços epistêmicos, geográficos, históricos, econômicos, políticos e sociais que o povo afro-brasileiro que devem ocupar na sociedade brasileira.

Conta a lenda que existiu no reino dos Axanti um brinco fora do comum. Quem o usasse adquiria um poder especial: realizar ideias que estavam, há tempos, apenas penduradas na vontade. A avó de Gabriela conhecia bem essa história e ajudou a espalhá-la naquele dia em que a menina estava revoltada, aos soluços. Mas, no exato momento em que a avó entrou no quarto

para tentar tranquilizá-la, uma caixa de madeira caiu na prateleira e fez rolar vários brincos pelo assoalho. Para piorar, algumas conchinhas que enfeitavam o final das longas tranças de Gabriela também se desprenderam. Aí sim, o choro viraria cachoeira não fosse a felicidade demonstrada pela idosa senhora. Olha só, o brinco da princesa! Eu comprei para você quando visitei o Museu Nacional Africano, de Washington, D.C., capital dos Estados Unidos. Você se lembra? (Lima; Andrade, 2010, p.56).

Depreende-se nessa narrativa o enaltecimento da história e cultura Africana, o meio sócio-econômico que esta família faz parte, o cuidado, respeito e autoestima de pertença à ancestralidade Africana. Ao tratar a cultura africana com zelo de estar presente no Museu e não subalterna, silenciada e vivenciada às margens da sociedade brasileira.

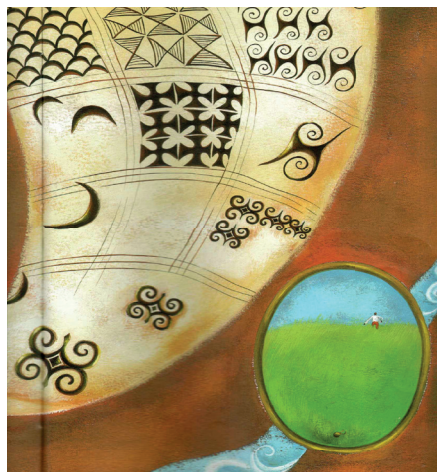
No enveredar da narrativa a avó de Gabriela enfoca a questão da literatura para o conhecimento da ancestralidade, dos instrumentos da musicalidade e esculturas nos penteados dos cabelos das mulheres, nas joias cunhadas de ouro e diamantes, bem como, de materiais retirados da própria natureza, na simbologia adinkra nos tecidos e do par da réplica da princesa Axanti.

O momento pareceu perfeito para a recordação. O pai da menina, um diplomata brasileiro, estava prestes a viajar com a família. sua missão exigia a mudança para Acra, capital de Gana, noroeste da África. Ele mal via a hora de vestir seu traje Kentê nas cerimônias pomposas. Mas Gabriela não concordava em viajar outra vez. Nem queria saber para que lado do mundo ficava o novo país. A mãe também usara toda a sua lógica de cientista, tentando explicar a mudança. Ela estava entusiasmadíssima, pois trabalharia na Universidade de Kumasi, num projeto científico de pesquisa de DNA das plantas para fazer remédios. (Lima; Andrade, 2010, p.61).

As profissões dos pais da protagonista Gabriela remete o respeito que nosso povo preto deve estar e que deve ser evidenciado no contexto escolar. Os espaços de trabalho da mulher preta, como cientista, como protagonista, em lugar de evidência e respeito no meio acadêmico, vem em combate ao racismo epistêmico, que ocorre nas ambiências no ambiente acadêmico como pesquisadora no trato de ervas, na medicina milenar da nossa ancestralidade afro-indígena adentrando ao ambiente científico.

Denota-se a importância do continente africano como berço da humanidade e berço das mais antigas universidades de todo o mundo, bem como, toda tecnologia desde o período colonial brasileiro fora aperfeiçoado pela nossa ancestralidade africana, desde a construção de materiais para agricultura à construção de casas. A realeza adentrou na sociedade brasileira como escravizados, obrigados a deixar sua família, casa, nome, tratados como objeto chamado pelos portugueses como “propriedade”, sendo silenciados de forma desumana e genocida de apagamento da identidade africana e afro-brasileira.

FIGURA 3: SÍMBOLOS ADINKRA E ESPELHO REFLETINDO O JARDINEIRO NAS CAMPINAS DO AFRICANO, EM BUSCA DA PRINCESA DO IMPÉRIO ASHANTI.



Fonte: Lima; Andrade, 2010.

Continuando, a narrativa da lenda, *O brinco de ouro*. A princesa ao colocar os brincos os desejos viraram realidade. Como inventar uma lei, de falar a verdade sem magoar quem gostava. Mas ficou aflita, percebendo que um pássaro tinha pego um dos brincos, correu e não alcançou. Tempos depois uma agricultura achara e pendurou na orelha, conseguindo realizar a seu desejo de produzir o melhor azeite de dendê. Perdera no rio, e foi encontrado pela tecelã encontrando as melhores tintas naturais para tingir os tecidos, mas perdera. Em seguida, o jardineiro encontrou um foi ao encontro da princesa, mas durante o percurso realizou seu desejo que os rios banhassem as regiões mais secas. E acabou esquecendo de entregar e acabou perdendo e até hoje não se sabe se a princesa do Império ashanti tenha recebido seu brinco de volta. (Lima; Andrade, 2010).

Quem sabe se este brinco não veio para o Brasil realizando muitos sonhos ocultos nos corações do nosso povo afro-brasileiro. Na realização do (re) conhecimento, reparação e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, nas ambiências da sociedade, principalmente, na educação. Pois, o conhecimento liberta muitos paradigmas impostos durante o longo do processo construtivo da sociedade, desde o mito da democracia racial e da negação da própria identidade negro-brasileira.

Além de escritora, Heloisa Pires Lima é educadora, cursou psicologia e mestrado em antropologia e doutorado em antropologia social⁴. Como educadora percebeu que na literatura infanto-juvenil, dentro do ambiente escolar, não

4 Literafro. O portal da Literatura Afro-Brasileira. **Biografia de Heloisa Pires Lima**. Disponível em: <http://www.letas.ufmg.br/literafro/autoras/272-helosa-pires-lima> Visualizado em: 05 de julho de 2023.

apresentavam personagens negros protagonistas e quando vinha aparecia de maneira estereotipada, trazendo uma inquietude em enveredar na escrita e personificação no protagonismo de personagens africanos e afro-brasileiros vinculando a nossa ancestralidade com cultura e história do nosso povo ao continente africano. Escreveu oito literaturas infanto-juvenis, todas com a temática africana e afro-brasileira, de formar, informar e educar sobre a história e cultura africana e afro-brasileira para as infâncias e juventudes no Brasil. E, mais de duas dezenas entre coautoria de antologia, ficção e textos não ficcionais.

A coautora, Rosa Maria Tavares Andrade, desde pequena era chamada de Rainha de Sabá, surgindo o interesse de estudar sobre as rainhas negras. Ela, mulher preta, Bióloga e professora de citologia e genética, reflete em seus estudos sobre o DNA, sobre a tessitura da vida. Sendo estimulada pela escritora Heloisa Pires Lima na busca das verdades e sintonias e ligações entre o continente africano e o Brasil, através das lendas mesmo nas sociedades modernas prevalece no imaginário popular.

A ilustradora, Denise Nascimento é designer, graduada pela Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG. A ilustradora vem encantando e iluminando a escrita de diversos autores de literatura infantojuvenil. Seu trabalho faz parte dos catálogos da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, assim como do catálogo Patrimônio e Leitura, elaborado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, em 2007.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura negro-brasileira de escrifgrafias de escritoras negras tem muito a contribuir na construção da historicidade da cultura africana e afro-brasileira de maneira positiva, trazendo iluminação ao protagonismo, encantamento e imaginação para o mundo das diferentes infâncias e juventudes. Refletindo sobre o enfrentamento de temáticas que aflige o universo escolar arraigado do racismo estrutural, principalmente, sobre apelidos pejorativos que degridem a imagem com expressões “cabelo de bombril” e “pele suja”, bem como, comparações animais, muitas vezes, sendo silenciadas por educadores e pelo o currículo escolar, uma vez que, a temática africana e afro-brasileira são discutidas superficialmente, apenas na “Semana da Consciência Negra”, na grande maioria das escolas do país.

Tal silenciamento é um reflexo do racismo estrutural que age de forma direta no comprometimento dos/as educadores/as nos estudos sobre a temática, depreendendo as discussões em sala de maneira simplória e descontextualizada. As escrifgrafias de escritoras negras na literatura infanto-juvenil depreende-se na concepções de direitos humanos defendendo a essência das diferenças nas

infâncias e juventudes, informando, formando e educando sobre nossa origem hereditária cunhado na ancestralidade dos nossos primórdios africanos, correlacionando às temáticas vivenciadas no cotidiano e atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino, JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. **Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. **LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências**. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Visitado em: 06 de julho de 2023.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, N° 19, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa:edições 70, 2011.

BORGES, Valdeci R. **História e Literatura: Algumas Considerações**. Goiás, UFG Revista de Teoria da História Ano 1, Número 3, junho/ 2010.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre Práticas e Representações**. Lisboa: Difusão Editora, 1990.____. **À beira da falésia: a história entre as certezas e inquietudes**. Editora da UFRGS, 2002.

CAMILOTTI, Virgínia; NAXARA, Márcia R.C História. **História e Literatura: fontes literárias na produção historiográfica recente no Brasil**. Questões & Debates, Curitiba, n. 50, p. 15-49, jan./jun. 2009. Editora UFPR.

DI EUGENIO, Alessia. **Feminismos e literaturas das mulheres. Configurações possíveis e considerações sobre o contexto brasileiro**. Revista de Literatura, História e Memória. Unioeste/Cascavel-p. 37-49V. 17–N.30-2021.

DIALLO, CINTIA Santos; LIMA, Claudia A. **História dos afro-brasileiros, africanos e a educação antirracista: o olhar das/os professoras/es das licenciaturas**. Educ. Pesqui; São Paulo, v. 48, e234744, 2022.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica**. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

FONSECA, Maria Nazareth, **Literatura africana de autoria feminina: estudo de antologias poéticas**. Revista Scripta Belo Horizonte v.8, n.15, p.283-296, 2º.sem, 2004.

JOB, Sandra Maria. **Em texto e no contexto social: mulher e literatura afro-brasileiras**. Florianópolis:UFSC, 2011. Tese de Doutorado em Teoria Literária.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São

Paulo:Livraria Francisco Alves (Editora Paulo de Azevedo Ltda), 1960.

LIMA, Heloísa Pires; ANDRADE, Rosa Maria Tavares. **Lendas na África Moderna**. Ilustrações de Denise Nascimento. 1. ed.- São Paulo: Elementar, 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatáhy. **O mundo como texto: leituras da história e da literatura**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPeL, Pelotas, n.14, 2003.

HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SURUBIM (PERNAMBUCO): NARRATIVAS HISTÓRICAS DE UMA EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO

João Paulo Arruda de Lima¹

Joaklebio Alves da Silva²

Marcelo Alves Ramos³

APRESENTAÇÃO

Por muitos anos a Educação do Campo foi deixada em segundo plano nas políticas públicas educacionais brasileiras. Em parte, pelo preconceito que sempre houve em relação ao campo, considerado como um lugar de atraso, por estar distante da realidade social urbana e dos padrões sociais vigentes da sociedade moderna e por ser formado por pessoas de pouca instrução. Por outro lado, devido à ascensão das cidades e à centralização da vida no espaço urbano, deixando a zona rural num lugar cada vez mais de menor importância.

Sabemos que o preconceito geográfico e cultural que existe com o homem do campo não é algo recente. Em seus escritos, Monteiro Lobato difundiu a imagem do caipira preguiçoso, por exemplo, com a criação do Jeca Tatu. “O caipira é visto e dito como um homem simplório, puro, analfabeto, malvestido e pobre, que não domina os códigos de civilidade presentes na cidade”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 67).

Diante da nossa relação com a Educação do Campo e por intermédio do

1 Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco (PPGE/UPE). Licenciado em Geografia (UPE) e em Pedagogia (FAEL). Professor Efetivo da Rede Municipal de Ensino em Surubim-PE e da Rede Estadual de Ensino em Campina Grande-PB. joaopauloposed@gmail.com.

2 Doutor em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (PPGEC/UFRPE). Atualmente realiza Estágio Pós-Doutoral em Educação (PPGE/UFPB/FAPESQ). Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia (FORBIO/UFRPE/CNPq). joaklebio.silva@gmail.com.

3 Doutor em Botânica pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Estágio Pós-Doutoral em Ecologia (UFRPE). Atualmente é Professor Associado (Livre Docente) da Universidade de Pernambuco. Líder do Grupo de Pesquisa Etnobiologia, ecologia e conservação (CNPq) e Coordenador do Laboratório de Estudos Etnobiológicos (LEET/UPE). marcelo.alves@upe.br.

interesse do primeiro autor em pesquisar esta modalidade de ensino no município em que atua enquanto docente efetivo da Educação Básica, focaremos na discussão de uma história que merece destaque, mas que ainda não foi explorada da maneira que deveria ser. Publicizamos este texto como forma de apresentar uma narrativa histórica que nos é muito cara, sobretudo para o Município de Surubim, Pernambuco, Brasil, no tocante à Educação do Campo.

Surubim está localizada no Agreste Setentrional do Estado de Pernambuco, limitando-se a norte com os municípios de Vertente do Lério e Casinhas, a sul com Riacho das Almas e Cumaru, a leste com Salgadinho, João Alfredo e Bom Jardim e a oeste com Santa Maria do Cambucá e Frei Miguelinho (MEDEIROS, 2003). Assim, este capítulo objetiva apresentar um estudo sobre a origem e evolução da Educação do Campo em Surubim na tentativa de compreender essa realidade a partir da análise de fontes documentais. De antemão, destacamos que esse estudo foi um verdadeiro desafio para nós, devido à escassez de material teórico registrado.

Algumas perguntas balizaram o desenvolvimento deste capítulo e tentaremos responder ao longo do texto. São elas: Como surgiu a Educação do Campo em Surubim? Como eram as primeiras escolas? Qual era o papel desempenhado pelas mesmas na construção da cidadania nas comunidades campesinas? Quem foram os sujeitos envolvidos na consolidação da educação do campo em Surubim e, finalmente, como funciona atualmente esse modelo de ensino no município?

Este capítulo é um recorte da Dissertação de Mestrado em Educação do primeiro autor, discorre sobre o surgimento das primeiras escolas do campo de Surubim, as chamadas Escolas Típicas Rurais, faz um registro do processo de municipalização das escolas campesinas de Surubim, analisa o papel da ONG SERTA na implantação de um modelo de educação do campo municipal e, por fim, traz dados atualizados da situação das escolas do campo.

O SURGIMENTO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS DO CAMPO EM SURUBIM-PE: DAS ESCOLAS TÍPICAS RURAIS ÀS ESCOLAS MÍNIMAS

No Município de Surubim-PE, a educação rural surge no final da década de 1940, com a instalação das primeiras escolas na zona rural da cidade, as chamadas Escolas Típicas Rurais, pertencentes ao Governo do Estado. As mesmas constituíam-se basicamente de uma sala de aula, um pátio para recreação, banheiros e uma sala de hospedagem (Figura 1), transformada em casa para as professoras, tendo em vista que os meios de transporte para a zona rural naquele período eram raros e estas não conseguiam voltar para as suas residências na cidade. Assim, devido ao difícil acesso, as professoras vinham da cidade e passavam a semana morando na própria escola, e o mesmo acontecia com as professoras que moravam na zona rural, mas em localidades distantes da instituição de ensino.

Figura 1: Foto da casa de hospedagem das professoras da extinta Escola Mínima Chéus, localizada no Distrito de Chéus, Surubim-PE



Fonte: Arquivo pessoal de Lima (2017).

A partir da década de 1960, as escolas típicas rurais mudaram de nomenclatura e passaram a ser chamadas de Escolas Mínimas. Como o próprio nome já diz, ofereciam as séries mínimas para o homem do campo poder estudar, num período em que a oferta da educação pública era escassa. Essas escolas, além de terem uma pequena infraestrutura, tinham um quadro de funcionários reduzido. Muitas vezes existia apenas a professora, que além de lecionar, acumulava o papel de merendeira e era responsável também pela limpeza do espaço escolar, por isso era comum os alunos ajudarem as professoras nessas tarefas. Entre as comunidades que receberam tais escolas, destacam-se o Sítio Mimoso, o Povoado de Chéus (Figura 2), o Povoado da Lagoa da Vaca e o Sítio Gangungo:

Figura 2: Prédio da extinta Escola Mínima Chéus, localizada no Distrito de Chéus – Surubim-PE



Fonte: Arquivo pessoal de Lima (2017).

Tanto as Escolas Típicas Rurais como as Escolas Mínimas possuíam uma

importante função para as comunidades rurais: além de alfabetizar as crianças e os jovens, em geral filhos de agricultores analfabetos e donas de casa, elas eram responsáveis pela realização dos eventos culturais e religiosos, como noites marianas, festas juninas (Figura 3), eventos folclóricos e desfiles cívicos (Figura 4), os quais contribuíam para a valorização da cultura local:

Figura 3: Festa Junina da Escola Mínima Chéus, no Povoado de Chéus – Surubim- PE



Figura 4: Desfile Cívico da Escola Mínima Chéus – Povoado de Chéus – Surubim-PE



Fonte: Acervo pessoal da Profa. Josefa Edite de Lima (sem ano).

Além das escolas públicas rurais, havia também as escolas particulares, as quais funcionavam geralmente em casas simples, cedidas pelos próprios moradores das comunidades. Em geral eram formadas por professores que possuíam apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental e que tinham a missão de alfabetizar as crianças e jovens nos sítios do município. Nesse tipo de escola, o salário dos professores, chamados de particulares, era pago pelos próprios alunos. As aulas aconteciam em geral através do ensino com as famosas cartilhas. De acordo com Antunes (2010, p. 50), “a memória da escola, das professoras alfabetizadoras, das cartilhas utilizadas são aspectos significativos no processo contínuo de tornar-se professor alfabetizador”.

A MUNICIPALIZAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS: DA MUDANÇA DE NOMES À CHEGADA DO ENSINO MÉDIO NO CAMPO

No início da década de 1970, em pleno período do Regime Militar, algumas escolas rurais de Surubim começaram a passar por um processo de municipalização, com a extinção das Escolas Mínimas e a transferência das professoras para as escolas estaduais urbanas. Surgiam então as escolas que não eram chamadas por nomes, mas por números, a exemplo da Escola Municipal 39, atualmente nomeada Escola Municipal Maria do Carmo Viana (Figura 5):

Figura 5: Demonstrativo da Distribuição de Refeições da antiga Escola Municipal 39, em 1978

MÊSES DO TRIMESTRE												ASSALADA COM A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DA ESCOLA												MOVIMENTO TRIMESTRAL DE GÊNEROS											
NOME DA ESCOLA				ENDEREÇO				MUNICÍPIO				ESTADO				ZONA				TRIMESTRE															
Escola Municipal 39				Parado Mimoso				Surubim				PE				URBANA RURAL				1° 2° 3°															
DEMONSTRATIVO TRIMESTRAL DA DISTRIBUIÇÃO DE REFEIÇÕES E CONSUMO DE GÊNEROS NA ESCOLA																																			
11	1º mês		2º mês		3º mês		Pré-escolar		Supletivo		3º e 4º série		5º e 6º série		7º e 8º série		9º e 10º série		DISCRIMINAÇÃO		ORIGEM		CONSUMO		Saldo no fim do trimestre kg										
	Alunos Atendidos	Refeições	Alunos Atendidos	Refeições	Alunos Atendidos	Refeições																		kg	kg	kg									
1							ASSALADA COM A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA DA ESCOLA																												
2							FEDERAL																												
3							ESTADUAL																												
4							MUNICIPAL																												
5							PARTICULAR																												
6							Nº de Funcionários												Nº de Refeições																
7							Nº de Insc. Alunos												Nº de Insc. Alunos																
8							Nº de Insc. Alunos												Nº de Insc. Alunos																
9							Nº de Insc. Alunos												Nº de Insc. Alunos																
10							Nº de Insc. Alunos												Nº de Insc. Alunos																
11	470 470						2188												1																
12	460 460						184																												
13	431 431																																		
14	433 433																																		
15							PRONAL QUE TRABALHA NO PRECATORIO DA MERENDA																												
16							MÉRITORES																												
17							SÉNIOR																												
18							PROFESSORES																												
19							OUTROS																												
20							COLABORAÇÕES PARA A MERENDA ESCOLAR DO GOVERNO ESTADUAL, MUNICIPAL, ENTÃO DEBEM SER AS COL. PARTICULARES (carro, combustível, transporte, serviços, etc., exceto alimentos e material de manuseio)																												
21							DISCRIMINAÇÃO												ORIGEM																
22																			60,00																
23							TOTAL												60,00																
24							DISCRIMINAÇÃO																												
25							SOMA DOS ESCOLARES ATENDIDOS																												
26							SOMA DOS DIAS DE DISTRIBUIÇÃO DE REFEIÇÃO																												
27							MÉDIA DIÁRIA DE ESCOLARES ATENDIDOS																												
28							Para obter a média, dividir o total de refeições atendidas pelo total de dias de distribuição de refeições considerando o mês.																												
29							Nº de Insc. Alunos												Nº de Insc. Alunos																
30							Nº de Insc. Alunos												Nº de Insc. Alunos																
31							Nº de Insc. Alunos												Nº de Insc. Alunos																
SOMA	433 433																																		

Fonte: Secretaria da EMMCV- Sítio Mimoso- Surubim-PE

Também na década de 1970, foi implantado o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. “O programa desenvolveu atividades de alfabetização tanto junto a grupos urbanos como em agrupamentos rurais”. (OLIVEIRA, 2011, p. 40). Como boa parte da população brasileira morava no campo e possuía o menor acesso à escola, o Mobral disseminou-se no interior dos municípios brasileiros, tornando-se a única forma que muitos moradores do campo encontraram para estudar, conciliando os trabalhos agrícolas durante o dia com os estudos à noite. O mesmo aconteceu em Surubim.

Os professores do Mobral possuíam muitas vezes apenas o Ensino Fundamental, tendo em vista a dificuldade de encontrar pessoas com maior formação para lecionar no campo. Além disso, a “convocação” da imprensa também contribuiu para atrair um significativo número de pessoas sem formação para atuarem como alfabetizadores no programa. (OLIVEIRA, 2011, p. 38). Isso se deu, pois na época a forma mais rápida e fácil de alcançar as pessoas de comunidades mais longínquas era através do rádio e da TV.

No entanto, apesar do intuito de contribuir para a extinção do analfabetismo na zona rural da cidade, o Mobral possuía grandes falhas como a descon sideração da realidade campesina dos alunos no ensino e o despreparo de muitos educadores. Para Oliveira (2011):

Há que se destacar a padronização da metodologia utilizada em todo o território nacional, não considerando as especificidades regionais. Outra falha consistia no despreparo dos alfabetizadores, pois apresentava um contingente significativo de professores leigos ou insuficientemente preparados para alfabetizar jovens e adultos (OLIVEIRA, 2011, p. 41).

Embora algumas escolas começassem a ser construídas e funcionassem em prédio próprio, ainda existiam nesse período as que funcionavam em casas com estrutura precária, cedidas em geral por moradores que desejavam ver seus filhos e netos, bem como as crianças da comunidade, sendo alfabetizadas. Em Surubim, um exemplo era a chamada Escola Municipal 46, que funcionava no Sítio Tamanduá e que na década de 1980, foi transferida para um prédio próprio, passando a se chamar Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, atualmente desativada.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, a nomenclatura das escolas do campo mudou novamente e começaram a surgir os chamados Grupos Escolares (Figura 6). Até hoje é comum às pessoas mais simples da zona rural do município chamarem as escolas de “grupos”. Contudo, mudava-se os nomes, mas as dificuldades continuavam as mesmas: escolas com diversos problemas estruturais, com condições mínimas de ensino, muitas vezes formadas por turmas multisseriadas e professores ganhando baixos salários.

Figura 6: Guia de remessa de alimentos do MEC para o Grupo Escolar (G.E) de Mimoso, em 1978

MEC - CAMPANHA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

A CNAB REMETE À: G. E. DE MIMOSO		ENDEREÇO - MUNICÍPIO - ESTADO: MIMOSO - SURUBIM - PE		MARQUE X: <input checked="" type="checkbox"/> RURAL		GUIA DE REMESSA Nº: 827/78		DATA: 15 08 78		
GUIA DE REMESSA - ALIMENTOS -				25						
ALIMENTO REMETIDO (LIGER ALFABÉTICA)	COMUNICAÇÃO DE REMESSA				VALORES CRE		COMUNICAÇÃO DE RECEBIMENTO			
	TIPO	PESO LÍQ.	QUANTIDADE	PESO LÍQUIDO TOTAL	POR K ^a	TOTAL	DESTRANCA	FALTA	TOTAL	EM BOM ESTADO - QUELORS
ARROZ	PAC	5,000	4	20,000	7,92	158,40				
FUBÁ	"	5,000	4	20,000	5,50	110,00				
FEIJÃO	"	5,000	4	20,000	9,50	190,00				
CHARQUE	"	5,000	4	20,000	51,00	1.020,00				
ÓLEO	LATA	0,500	4	3,600	17,50	70,00				
SOMAS:				83,600		1.548,40				
1ª VIA - BRANCA - DESTINATÁRIO		TRANSPORTADOR:		CARRÃO DE ENTREGA		RECEBI DA CNAB OS ALIMENTOS ACIMA, PATRIMÔNIO DA UNIDADE POR CUIR GUARDA, CONSERVAÇÃO E APLICAÇÃO DE RESPONSABILIDADE.				
2ª VIA - ROSA - VAI AO DESTINATÁRIO E VOLTA ASSINADA		ÓRGÃO EMITENTE:		LOCAL:		DATA: 13 09 78				
3ª VIA - AZUL - ARQUIVO DO ÓRGÃO EMITENTE		EXTRADA POR:		ASSINATURA DO RESPONSÁVEL:						
QUANTID.	TIPO DE VOLUME	PESO BRUTO TOTAL	M ³	SECTOR REGIONAL DO CARPINA						
	AMARRADOS			AUTORIZADO: MARLY						
	CAIXAS			NOME: GHEVÉ DO EVANGELINA MONTEIRO SILVA						
	ENGRADADOS			CARGO DE FUNÇÃO: CHEFE DO SECTOR						
	LATAS			IDENTIDADE: _____						
	FRIGOTES			Nº: _____						
	SACOS			PROCED. _____						
VALUNA POR ALIMENTOS PARA	DIAS	ALUNOS	DIAS	PLACA Nº: _____						
	90	40		CID: _____						

10-78 - 15.000 BLOCOS
- Departamento de Imprensa Oficial

Fonte: Secretaria da EMMCV- Sítio Mimoso- Surubim-PE

Nesse período, era comum os moradores donos de grandes propriedades na zona rural doarem parte de seus terrenos para a construção dos prédios escolares pela prefeitura. Com isso, havia o costume das escolas serem batizadas com o nome dos doadores dos terrenos, para lhes fazer uma homenagem. Outras recebiam o nome de pessoas importantes na comunidade, influentes politicamente ou de alto poder aquisitivo. Havia também as que recebiam o nome de santos, devido à forte religiosidade católica, ou ainda o nome do próprio lugar em que encontrava-se localizada. A Tabela 1 demonstra isso:

Tabela 1: Exemplos de nomes dados às Escolas do Campo de Surubim (antigos grupos escolares)

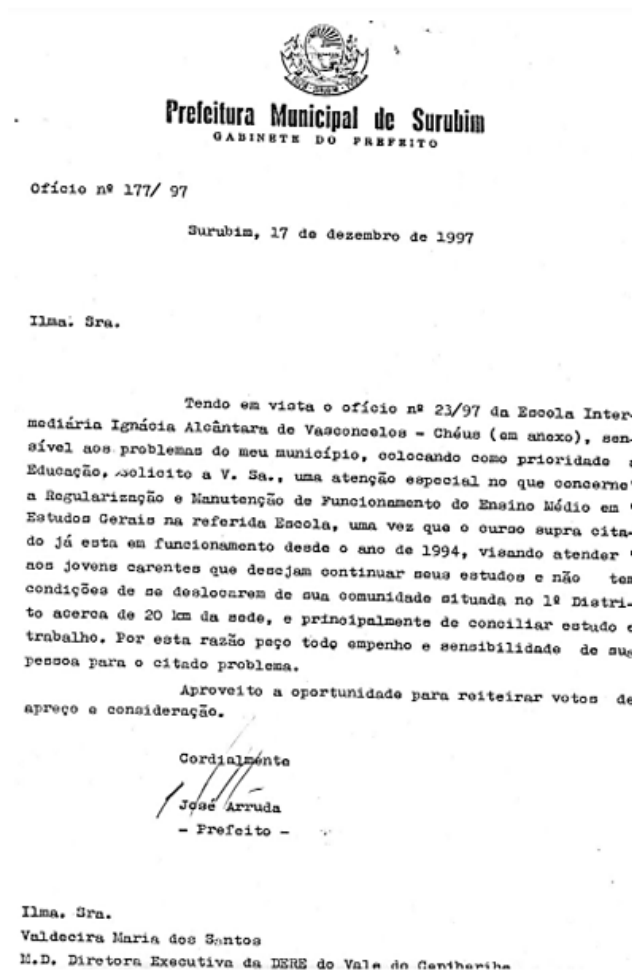
Escola	Localidade	Origem do nome
Escola Municipal Cai-aí	Sítio Cai-aí	Lugar
Escola Cazés de Mateus	Sítio Cazés de Mateus	Lugar
Escola Maria do Carmo Viana	Sítio Mimoso	Político
Escola Intermediária Ignácia Alcântara de Vasconcelos	Distrito de Chéus	Político
Escola Municipal São Cristóvão	Sítio Capoeira do Milho	Religioso
Escola Municipal Nossa Senhora das Vitórias	Sítio Lério de Cima	Religioso
Escola Filomeno Pereira da Silva	Sítio Tamanduá de Cima	Homenagem
Escola Antônio Paulino da Silva Negrinho	Sítio Cachoeira do Taépe	Homenagem

Fonte: Elaborado por Lima (2017)

As primeiras escolas visavam apenas o atendimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no campo. A oferta de vagas era basicamente para os alunos até a 4ª série do antigo 1º Grau, atualmente 5º ano do Ensino Fundamental. Salvo algumas comunidades rurais maiores, que por terem uma população maior e destacarem-se como importantes centros econômicos da zona rural, polarizaram comunidades circunvizinhas, o que justificava a implantação de séries maiores, como o Distrito de Chéus e de Lagoa da Vaca, que possuíam até 2007 o antigo 2º Grau, atualmente Ensino Médio, funcionando em suas escolas e polarizando a educação dos sítios no seu entorno.

Importante localidade da zona rural de Surubim, Chéus foi uma das poucas comunidades rurais a receber o curso de Ensino Médio, a pedido do governo municipal (Figura 7), tendo em vista a necessidade de oferecer as séries finais da educação básica para a população da região, diante da dificuldade que os alunos encontravam de ir para as escolas da zona urbana a uma distância de 18 km do distrito. Com a implantação do Ensino Médio, a Escola Municipal Intermediária Ignácia Alcântara de Vasconcelos chegou a tornar-se a terceira maior do município em número de alunos.

Figura 7: Ofício do Prefeito de Surubim-PE solicitando a regularização do funcionamento do Ensino Médio no Distrito de Chéus



Fonte: Secretaria da EIIAV

As comunidades rurais menores, que eram maioria, possuíam apenas escolas de 1ª a 4ª série (atualmente Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Os povoados maiores, com populações maiores e polos de outras comunidades rurais, como os Distritos de Chéus e Lagoa da Vaca, possuíam turmas de 5ª a 8ª série (atualmente Anos Finais do Ensino Fundamental) e do 2º Grau (Ensino Médio), o que representava também *status*, demonstrando sua importância para as demais comunidades. Somente a partir de 2005, a Prefeitura Municipal do Surubim começou a ampliar o número de escolas que ofereciam os Anos Finais do Ensino Fundamental, a exemplo dos Sítios Lério de Baixo e Mimoso (Tabela 2), importantes povoados rurais do município.

Tabela 2: Escolas Municipais do Campo em Surubim-PE que ofertam o Ensino Fundamental Anos Finais

Escola	Localidade
Escola Intermediária Ignácia Alcântara de Vasconcelos	Chéus
Escola José Bezerra de Assis	Lério de Cima
Escola Maria do Carmo Viana	Mimoso
Escola Silvino José de Oliveira	Lagoa da Vaca

Fonte: Elaborado por Lima (2017)

Em 2007, no entanto, o governo municipal desativou o Ensino Médio de todas as escolas municipais de Surubim, respeitando as normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), que diz que:

Art. 11º. Os Municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

Assim, sem a obrigatoriedade de manutenção do Ensino Médio, coube ao município repassar para o estado essa incumbência, acabando com as turmas das escolas do campo e mantendo apenas o Ensino Fundamental. Tal fator contribuiu para a evasão dos alunos do campo para a cidade e a diminuição drástica no número de alunos das escolas do campo, uma vez que os mesmos passaram a buscar escolas urbanas estaduais que já ofereciam o ensino fundamental e médio. Atualmente todas as escolas de Ensino Médio de Surubim localizam-se na zona urbana, o que demonstra a centralização do ensino na cidade e a necessidade dos povos do campo de terem que deixar sua comunidade e sua cultura para poder dar continuidade aos seus estudos, bem como a falta de uma política pública educacional estadual voltada para o atendimento específico ao homem do campo.

A partir dos anos 1990, quase todas as escolas do campo do município já eram municipalizadas. As Escolas Mínimas foram desativadas, os professores foram transferidos para as escolas estaduais urbanas e os prédios foram doados à prefeitura, com exceção da antiga Escola Mínima Chéus, que depois de desativada foi abandonada pelo Governo do Estado, virando a moradia de uma de suas antigas professoras.

Todas as escolas estaduais de Surubim passaram a se localizar na zona

urbana, centralizando o Ensino Médio nas mesmas e ficando o município responsável apenas pelo ensino da Creche (Educação Infantil) aos Anos Finais do Ensino Fundamental, salvo algumas poucas escolas municipais que mantiveram o Ensino Médio até 2007, quando foi desativado da rede, o que dificultou a vida dos jovens camponeses que queriam concluir seus estudos. Intensificava-se assim o movimento de centralização do ensino na área urbana e a minimização do ensino do campo, com a supervalorização da cidade e a precarização do campo.

O SERTA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SURUBIM

Ao passo que as escolas rurais tornaram-se responsabilidade do município, coube a este a formação dos professores do campo, a estruturação da rede e a oferta de merenda e transporte público escolar. Com isso também surgiu a necessidade de implantação de uma metodologia de ensino voltada para as especificidades do campo, levando em consideração a cultura camponesa e as tradições locais.

No início da década de 1990, surgia o SERTA - Serviço de Tecnologia Alternativa, uma Organização Não Governamental (ONG) localizada no município de Glória do Goitá, Zona da Mata de Pernambuco, fundada em 1989, que escolheu seis municípios do Agreste pernambucano, entre eles Surubim, para implantar uma proposta educacional de apoio ao desenvolvimento sustentável, inicialmente chamada de Proposta de Educação Rural (PER) e depois passou a ser chamada de Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS). Tal proposta visava não apenas o resgate da cidadania e da autoestima do agricultor, mas também buscava redefinir a ideia de espaço rural, levando em consideração os aspectos culturais, produtivos, territoriais e ambientais (MOURA, 2003).

Surubim passou então a participar da proposta do SERTA como um dos municípios pioneiros do estado. Surgia então uma proposta de ensino voltada para a realidade do homem do campo nas escolas rurais da cidade, no entanto, sem haver um interesse formal da gestão municipal para a aplicação da mesma. Tratava-se de uma parceria entre o SERTA e a Secretaria Municipal de Educação, que juntas trocavam experiências pedagógicas:

Em abril de 1993, o secretário de Educação de Surubim, Professor Luiz Gonçalves, tentou aplicar a proposta sob a orientação do SERTA com trinta professoras. Em 1994, estendeu às demais, que somavam mais de duzentas. Não havia na época nenhum aporte financeiro da prefeitura, nem para os almoços dos dias de treinamento. Mesmo assim, um grupo de professoras começou a gostar, e a equipe de supervisoras passou a assumir o que pôde (MOURA, 2003, p. 17).

A PEADS buscava formar educadores do campo que fossem capazes de levar para as escolas rurais do município um ensino contextualizado, condizente com a realidade dos alunos, e contrário ao modelo de educação que estava sendo praticada nas escolas rurais do município, que desvalorizava a cultura campestre e diminuía a autoestima dos povos do campo.

Havia assim o interesse de construir um conhecimento capaz de gerar a autonomia dos educandos, transformando-os em cidadãos críticos e capazes de transformar a realidade na qual estavam inseridos, desconstruindo a ideia de que era preciso mudar para a cidade para ter qualidade de vida.

Para Moura (2003, p.61): “a intervenção na comunidade, no entorno, nas circunstâncias, faz parte da aprendizagem, como faz parte o desenvolvimento pessoal e social dos participantes do processo de formação”.

O que havia em Surubim antes da PEADS era uma educação rural, em geral construída por educadores urbanos que traziam da cidade valores e culturas diferentes dos do campo e transmitiam aos seus alunos sem nenhuma preocupação com a valorização da identidade dos mesmos. Criou-se assim a ideia de que morar no sítio, no campo, era algo ruim e que o êxodo rural seria a única saída para os jovens que quisessem buscar melhores oportunidades de vida. A educação municipal rural vivia de uma visão educacional urbanocêntrica. Moura (2003), reforça essa ideia ao afirmar que:

A escola deixou uma dívida social e histórica com os camponeses e com o meio rural quando educou, por décadas, as crianças e os jovens, transmitindo os valores da cultura e da sociedade vigentes. Ensinou e reforçou a ideia de que o agricultor é um profissional sem futuro, sem chance, com uma identidade desconsiderada, com uma baixa autoestima. Insistiu tanto nesses valores que a maioria teve vergonha de suas origens, de sua identidade, de seus pais. Preparou-os para sair, nunca para mudar, para intervir, para contribuir. A Escola ensinou-lhes os códigos escritos e, em troca, roubou-lhes a identidade e a autoestima (MOURA, 2003, p. 50).

Além disso, a escola rural era tida como inferior, e era em geral o espaço de trabalho dos professores menos instruídos, que estavam preparados apenas para lecionar para os alunos do campo que não exigiam uma educação tão rigorosa quanto os alunos da cidade, ou porque era o local para onde eram transferidos os educadores que eram perseguidos pelos partidos políticos e pelo governo municipal no poder. Criavam-se as mazelas de uma educação excludente que refugiava os profissionais do magistério, os quais não se reconheciam como educadores do campo, nem valorizavam essa identidade, diante do forte preconceito que havia com o campo:

Outra vez, no município de Surubim, um grupo de professoras resistiu a aplicar a Proposta Educacional, porque argumentavam que a sua escola não era mais rural, porque os pais moravam no meio, mas trabalhavam

na capital [...] Ensinar no meio rural era sina de quem nasceu e morava ou de quem era contrário ao partido do prefeito ou de quem tinha pouca capacidade (MOURA, 2003, p. 83).

Com as eleições para prefeito em 1996 e o fim do mandato da gestão municipal da época, e por questões político-partidárias, a parceria do SERTA com a prefeitura de Surubim foi interrompida e a ONG viu-se obrigada a abandonar seu trabalho no município, bem como as ricas experiências educacionais que foram construídas ao longo dos anos com os professores do campo.

Apenas em 2007, com a ascensão da Educação do Campo, fortalecida pela luta dos movimentos sociais e com a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002), a temática voltou à pauta da educação municipal e o SERTA foi convidado para voltar a ser novamente protagonista na história da Educação do Campo de Surubim, com a oferta de formações continuadas específicas para os professores do campo (Figura 8):

Figura 8: Pauta de Formação Continuada com SERTA, realizada em 2007

08.08.07

Estado de Pernambuco
PREFEITURA MUNICIPAL DO SURUBIM
Secretaria de Educação

SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa
Peads – Proposta Educacional de Apoio ao desenvolvimento Sustentável

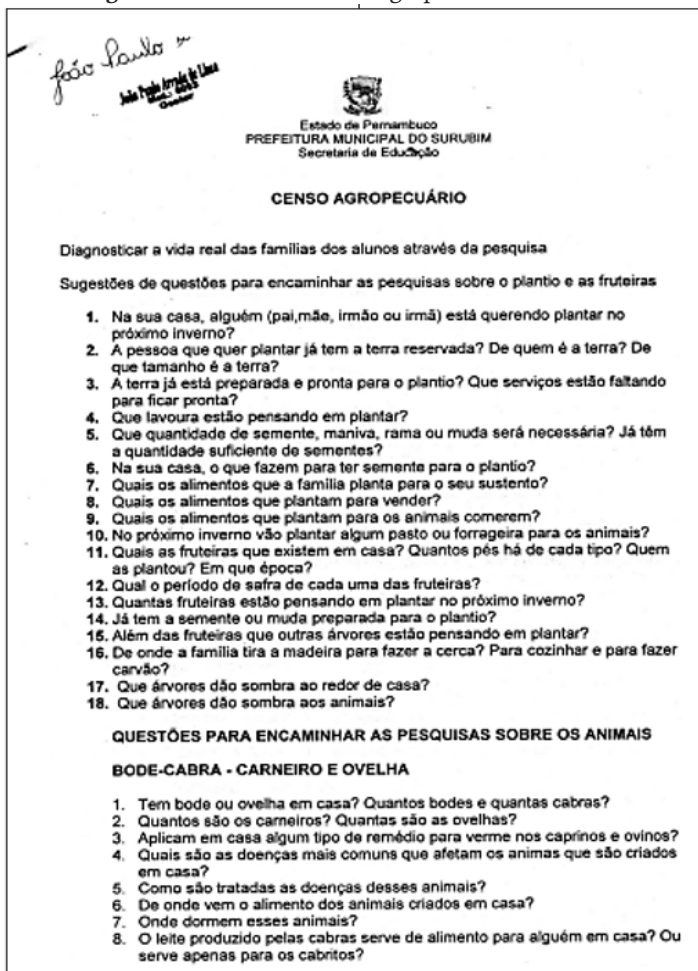
PAUTA

Data	Hora	Atividades	Observações/Responsável
1º dia	8 h	Acolhimento e apresentação dos formadores e escolas presentes	Todos os participantes no mesmo espaço (Equipe da Secretaria de Educação)
	8 h 20 min	Apresentação do vídeo "Aprender a vida no Semi-árido"	Apresentação em data Show para todos os participantes (Inaldo Marques)
	8 h 40 min	Divisão do grupo em 05 salas por escola	
	8 h 50 min	Dinâmica de acolhimento nas salas	Formadores
	9 h	Leitura e reflexão do Texto "O Papel da curiosidade e da pergunta na construção do conhecimento" (Abdalaziz de Moura)	
	10 h	Lanche	
	10 h 15 min	Divisão da Sala em grupos para estudo da metodologia da Peads: Leitura e construção das etapas por grupo para socialização.	Cópia do Censo Populacional para todos
	12 h 30 min	Almoço	
	13 h 30 min	Socialização dos grupos nas salas	
	14 h	Construção do Plano de Ação das Escolas	Cópia da estrutura de plano de ação para todos
	16 h	Socialização dos planos de ação das escolas	
	Das 16 h 30 min às 17 h	Avaliação e encerramento com todas as salas juntas no mesmo espaço	

Fonte: Arquivo pessoal de Lima (2017)

Com as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o SERTA, a PEADS voltou ao cenário da educação surubinese. Através dos censos Agropecuário (Figura 9), Populacional e Ambiental, os professores tentavam fazer uma interligação entre os saberes locais dos alunos e o conhecimento formal da escola. O SERTA oferecia subsídios teóricos para os professores que deveriam, através dos censos e das pesquisas feitas pelos alunos, contextualizar em sala de aula o conhecimento prévio trazido pelos mesmos, fazendo uma articulação entre o conhecimento informal e o formal. O objetivo era que as aulas fossem contextualizadas, aumentando o interesse dos alunos pelo estudo e contribuindo para que os mesmos ampliassem sua visão crítica de mundo, partindo do local para o global.

Figura 9: Modelo de Censo Agropecuário da PEADS



fofo Paulo
Já tem terra reservada?

Estado de Pernambuco
PREFEITURA MUNICIPAL DO SURUBIM
Secretaria de Educação

CENSO AGROPECUÁRIO

Diagnosticar a vida real das famílias dos alunos através da pesquisa

Sugestões de questões para encaminhar as pesquisas sobre o plantio e as fruteiras

1. Na sua casa, alguém (pai,mãe, irmão ou irmã) está querendo plantar no próximo inverno?
2. A pessoa que quer plantar já tem a terra reservada? De quem é a terra? De que tamanho é a terra?
3. A terra já está preparada e pronta para o plantio? Que serviços estão faltando para ficar pronta?
4. Que lavoura estão pensando em plantar?
5. Que quantidade de semente, maniva, rama ou muda será necessária? Já têm a quantidade suficiente de sementes?
6. Na sua casa, o que fazem para ter semente para o plantio?
7. Quais os alimentos que a família planta para o seu sustento?
8. Quais os alimentos que plantam para vender?
9. Quais os alimentos que plantam para os animais comerem?
10. No próximo inverno vão plantar algum pasto ou forrageira para os animais?
11. Quais as fruteiras que existem em casa? Quantos pés há de cada tipo? Quem as plantou? Em que época?
12. Qual o período de safra de cada uma das fruteiras?
13. Quantas fruteiras estão pensando em plantar no próximo inverno?
14. Já tem a semente ou muda preparada para o plantio?
15. Além das fruteiras que outras árvores estão pensando em plantar?
16. De onde a família tira a madeira para fazer a cerca? Para cozinhar e para fazer carvão?
17. Que árvores dão sombra ao redor de casa?
18. Que árvores dão sombra aos animais?

QUESTÕES PARA ENCAMINHAR AS PESQUISAS SOBRE OS ANIMAIS

BODE-CABRA - CARNEIRO E OVELHA

1. Tem bode ou ovelha em casa? Quantos bodes e quantas cabras?
2. Quantos são os carneiros? Quantas são as ovelhas?
3. Aplicam em casa algum tipo de remédio para verme nos caprinos e ovinos?
4. Quais são as doenças mais comuns que afetam os animais que são criados em casa?
5. Como são tratadas as doenças desses animais?
6. De onde vem o alimento dos animais criados em casa?
7. Onde dormem esses animais?
8. O leite produzido pelas cabras serve de alimento para alguém em casa? Ou serve apenas para os cabritos?

Fonte: Arquivo pessoal de Lima (2017)

Apesar dos avanços com a PEADS e as experiências exitosas que surgiam, a proposta novamente foi interrompida em 2008, devido a dois fatores fundamentais: o primeiro foi a não aceitação de boa parte dos professores do campo que, acomodados com o modelo educacional urbanocêntrico de anos, não queriam mudar sua práxis pedagógica e quebrar paradigmas, e a segunda, o pouco interesse da gestão municipal em implantar um modelo de educação transformador, bem como o temor de causar um mal-estar político com a categoria de professores, a qual detinha forte poder de persuasão diante da população, podendo criar uma imagem ruim da gestão. Assim, em 2009, as formações continuadas específicas para a Educação do Campo deixaram de existir e a PEADS do SERTA foi abandonada, restando apenas ações pontuais realizadas por algumas escolas.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SURUBIM NOS DIAS ATUAIS

Surubim tem um total de 6.232 alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino no ano letivo de 2023 (Dados da Secretaria Municipal de Educação, 2023), sendo que destes, 5.207 estudam em escolas localizadas na área urbana e 1.025 em escolas localizadas na área rural. Um dos fatores que explica isso é o acelerado processo de êxodo rural que aconteceu nos últimos anos em todo o país, especialmente na década de 1990, devido principalmente ao processo de urbanização e industrialização, que levaram à fuga do homem do campo para a cidade em busca de melhores condições de trabalho, principalmente devido à imagem estereotipada que foi criada do campo em relação à cidade. “[...] O surgimento do fenômeno urbano, das primeiras grandes cidades no país, não produz apenas a emergência do estereótipo do caipira ou do camponês, como um ser que agora representa o atraso ou o passado e a tradição, dependendo de que leitura se faça”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 68).

O processo brasileiro de urbanização cria uma imagem ainda mais deturpada do campo e do camponês e isso vai refletir também na vida escolar, tendo em vista que as pessoas começam a abandonar suas comunidades campesinas para morarem na cidade e buscarem emprego nas indústrias. Isso é comum especialmente no Nordeste do país, onde um grande quantitativo de pessoas migraram para o Sudeste:

A maior parte destes migrantes vem da zona rural, a maioria não tem o mínimo domínio dos códigos que regem a vida numa grande cidade; seus hábitos, costumes, formas de se comportar, concepções, formas de pensar, de andar, de falar, estão marcadas por sua vivência no campo e por sua condição social de homens pobres, analfabetos, submetidos a uma dura rotina de trabalhos e a muitas privações [...] (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 103-104).

Com o êxodo rural, as escolas municipais do campo de Surubim começaram a passar por um processo de multisseriação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que se tornou uma realidade na maior parte das escolas atualmente. Já nas escolas que possuem turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental, o número de alunos por turma tornou-se pequeno, o que reflete a diminuição da população campesina nos últimos anos.

Especialmente na década de 2000, a diminuição no número de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas escolas do campo foi bastante significativa, tendo em vista a transferência do Ensino Médio para as escolas estaduais urbanas devido à qualidade do ensino oferecido nessas instituições. Um exemplo disso é o que ocorreu na Escola Intermediária Ignácia Alcântara de Vasconcelos (EIIAV), localizada no Distrito de Chéus, que era uma das maiores escolas de Surubim.

Entre 2015 e 2023, com a oferta e ampliação do transporte escolar público para que os alunos do campo fossem estudar na cidade, a mesma diminuiu acentuadamente o seu número de matrículas, tendo atualmente apenas 127 alunos da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Dados da matrícula final apontam para uma diminuição de 251 alunos na unidade escolar (Dados da Secretaria Escolar da EIIAV, 2023).

Outro fator importante nesse processo é o da baixa qualidade do ensino oferecido nas escolas do campo, em geral com sérios problemas na sua estrutura física, falta de equipamentos tecnológicos, ausência de laboratórios, quadras esportivas deficientes ou inexistentes em sua maioria, ausência de materiais pedagógicos para a realização das aulas, problemas de gestão e a falta de uma formação continuada específica levando em consideração as especificidades do campo. O resultado desses e outros fatores podem ser constatados por meio dos dados do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da EIIAV, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que em 2021, último ano em que a escola passou pela avaliação, foi de 4,1, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP, 2021).

Das 18 escolas do campo do município, apenas 4 oferecem o Ensino Fundamental Anos Finais, são elas: Escola Silvino José de Oliveira, Escola José Bezerra de Assis, Escola Intermediária Ignácia de Vasconcelos e Escola Maria do Carmo Viana. É importante considerar que fatores ambientais também contribuem para a saída dos povos e dos alunos do campo para a cidade no município de Surubim, como a ocorrência de secas, as quais intensificaram-se nos últimos anos. Com isso, a agricultura e a pecuária tornaram-se inviáveis em muitos locais, gerando a migração do homem do campo para a cidade. As escolas, embora estejam presentes no espaço campesino, não possuem em seu currículo

formal uma formação capaz de ensinar aos seus alunos como lidar com a terra e com os seus problemas. Não há uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido, o que faz com que o número de camponeses tenda ainda mais a diminuir em períodos de forte estiagem. A escola deixa de cumprir, assim, o seu papel social de transformar a realidade dos alunos, isolando-se na redoma do conhecimento formal, alheia à realidade local.

Torna-se necessário para a manutenção dos camponeses no seu local de origem, uma escola que seja capaz de ensiná-los a conviver com a seca, a cuidar do meio ambiente, a conservar as riquezas naturais e promover o desenvolvimento sustentável em suas diversas vertentes (ambiental, econômica e cultural), pois só assim elas permanecerão existindo. “Precisamos identificar as possibilidades e as necessidades de identificação e aproveitamento da riqueza do bioma caatinga, através do manejo sustentável, enquanto fonte de reprodução de vida nesse lugar”. (ROCHA-ANTUNES, 2012, p.65).

Outro problema nas escolas do campo dos Anos Finais do Ensino Fundamental é o elevado número de professores contratados vindos da cidade para lecionar no campo, sem nenhum conhecimento da realidade local e geralmente sem ligação com a história dos camponeses e sua cultura, tendo em vista que o número de professores formados com ensino superior onde as escolas estão localizadas ainda é reduzido. Somado a isso, ainda há o fato de que a contratação desses docentes ainda parte de uma escolha político-partidária, bem como dos gestores das escolas camponesas, não havendo critérios definidos para a sua seleção.

Entre os problemas gerados pela vinda de professores da cidade para o campo para lecionar, temos a falta de compreensão da realidade camponesa, a descontextualização com o local, a falta de conhecimento da cultura do campo, uma visão distorcida do local e a permanência de um modelo urbanocêntrico de ensino, o qual perpetua a desvalorização do homem do campo e da sua identidade. (MOURA, 2003).

Outro fato importante na realidade atual das escolas do campo de Surubim é a inaplicação da política de formação continuada específica para os professores do campo, que é uma meta do Plano Municipal de Educação. (SURUBIM, 2015). As formações acontecem na cidade e, de forma geral, sem levar em consideração as especificidades do campo e a riqueza da diversidade cultural dos povos do campo. Tal fato gera uma visão distorcida por parte dos professores em relação aos povos do campo, pois falta uma formação em Educação do Campo na academia⁴ (formação inicial) e formações continuadas para essa realidade, oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, alimentando assim um preconceito geográfico,

4 Embora atualmente já existam cursos de Formação Inicial em Educação do Campo em algumas Instituições de Ensino Superior no Brasil.

baseado na extrema valorização do urbano e a inferiorização do rural.

Com o aumento do êxodo rural e a diminuição da quantidade de filhos que as famílias passaram a ter nos últimos anos, a partir da década de 2000, houve o fechamento de várias escolas do campo do Município de Surubim, devido à falta de alunos para os professores lecionarem. Com a ausência de um currículo formal significativo, que conseguisse convencer aos filhos dos camponeses a morarem em sua terra com dignidade, valorizando suas raízes culturais, seu modo de vida e de produção e que os ensinasse a permanecerem no seu lugar de origem, resultou no processo de fechamento das escolas do campo ou da nucleação das mesmas.

Atualmente seis escolas do campo de Surubim estão fechadas por falta de alunos, desrespeitando a Lei nº 12. 960, de 27 de março de 2014, que apresenta exigências para o fechamento de escolas do campo, como a consulta obrigatória de órgãos normativos como o Conselho Municipal de Educação. Além disso, a comunidade escolar deve ser ouvida e a Secretaria Estadual de Educação deve elaborar um parecer justificando tal fechamento. (LOCKS; GRAUPE; PEREIRA, 2015).

As escolas fechadas são: Escola Nossa Senhora de Fátima; Escola Mínima Manoel Gomes; Escola Ivanildo Severino Matias; Escola Alto de Santa Luzia; Escola Otácio de Moura e Escola Gilvan Barros de Arruda. O fechamento das escolas do campo, conforme apresentamos algumas na Figura 10, significa não só a saída dos alunos filhos de camponeses para cidade, para dar continuidade aos seus estudos, mas o enfraquecimento da luta camponesa por uma educação de qualidade no lugar em que mora, bem como a perda da capacidade política de lutar pela diminuição das desigualdades sociais e da capacidade de organização política dos camponeses, tendo em vista que “a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação, se propõe a construir uma prática educativa que fortaleça os camponeses no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistências à expansão capitalista em seus territórios”. (MOLINA; SÁ MOURÃO, 2013, p.326).

Figura 10: Prédios de escolas do campo extintas em Surubim



(a)

(b)

(c)

Fonte: (a) e (c) Acervo pessoal de Lima (2017); (b) Luiz Gonzaga Luciano (2016)

Fechada definitivamente em 2016, a Escola Municipal Nossa Senhora

de Fátima (Figura 10 a) guarda em suas paredes e arquivos a vida de um povo que durante gerações educou seus filhos no campo. Embora o prédio esteja bem conservado, não foi realizada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura da cidade nenhuma estratégia para reutilização do espaço para atender à comunidade local com outros fins. Essa história se repete em outras escolas que guardam em suas ruínas muito da vida e da memória dos povos camponeses.

Em 2012, houve uma tentativa de reabrir a escola, através da criação do Centro de Educação, Cultura e Cidadania Severina Maria da Conceição. No centro, passaram a ser oferecidos cursos profissionalizantes pela Secretaria Municipal de Ação Social, como corte e costura, pintura em tecido e culinária, para as mulheres da comunidade do Sítio Tamanduá de Cima e região. Na falta de crianças para o funcionamento da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi oferecido a Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando alfabetizar jovens e adultos da comunidade. Além disso, foi criada uma biblioteca para incentivar a leitura na comunidade. Infelizmente, como todo programa de governo, com a mudança de gestão o centro foi fechado.

Localizada no Sítio Duas Estradas, bem próximo à Barragem de Jucazinho e às margens do rio Capibaribe, a Escola Gilvan Barros (Figura 10 b) atendia os filhos de ribeirinhos e pequenos agricultores da comunidade. Coberta de mato e resíduos sólidos, o descaso pelo patrimônio público é apenas um dos muitos problemas gerados pelo fechamento das escolas do campo.

Também situada às margens do rio Capibaribe, a Escola José Otácio de Moura (Figura 10 c) é marcada pelo descaso com as comunidades ribeirinhas, localizadas no limite geográfico do município com Cumaru e Salgadinho. A escola era o único prédio público municipal no Povoado de Muruabebe. Vendo o descaso do poder público municipal para com a comunidade, quase toda a população da localidade mudou seu local de votação e passou a votar no município vizinho de Salgadinho.

Por fim, o constante êxodo rural, aliado ao processo de urbanização e a falta de ações pedagógicas voltadas para a valorização da identidade camponesa, refletida na ausência de uma formação continuada adequada para os professores do campo, além da queda nas taxas de natalidade, contribuíram para a diminuição da quantidade de alunos no campo e superlotação das escolas urbanas, bem como a ampliação do multisseriadismo nas escolas do município, gerando a diminuição do quantitativo de alunos nas escolas da zona rural de Surubim e o fechamento de algumas.

REFERÊNCIAS:

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Preconceito contra a origem**

geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia. 3 ed. – São Paulo: Edições MMM, 2012.

ANTUNES, Helenise Sangoi. As cartilhas nas escolas do campo (Rurais) e as lembranças das alfabetizadoras sobre a leitura e a escrita. **Poiésis Pedagógica**, v. 8, n. 1, 2010, p. 46-63.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF, 1996.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da EIIAV.** 2021.

LIMA, João Paulo Arruda. **Educação do Campo e conhecimentos locais:** o desafio de um ensino contextualizado em escolas do campo do Município de Surubim-PE. 2017. 110f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte. 2017.

LOCKS, Geraldo Augusto; GRAUPE, Mareli Eliane; PEREIRA, Josilaine Antunes. Educação do campo e direitos humanos: uma conquista, muitos desafios. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 131-154, 2015.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft.** 21 ed. – São Paulo: Ática, 2005.

MEDEIROS, Luís Antônio. **Surubim:** a história de todos os tempos. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ MOURÃO, Laís. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** 2. ed., 2. Reimpro. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

MOURA, Abdalaziz. **Princípios e fundamentos da proposta educacional de apoio ao desenvolvimento sustentável – PEADS:** uma proposta que revoluciona o papel da escola diante das pessoas, da sociedade e do mundo. Glória de Goitá, PE: Serviço de Tecnologia Alternativa, 2003.

OLIVEIRA, Leticia Borges de Oliveira. **Educação no Campo:** Mobral no meio rural de Uberlândia/MG (1970-1985). 2011. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2011.

ROCHA-ANTUNES, Maria Isabel. **Territórios educativos na Educação do Campo:** escola, comunidade e movimentos sociais. ANTUNES-ROCHA, Mari Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Org.). 2. ed. – Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

SURUBIM. **Plano Municipal de Educação.** Lei nº 544/2015, de 23 de junho de 2015.

A EFETIVAÇÃO DO DIREITO AO ACESSO À EDUCAÇÃO NO ÂMBITO BRASILEIRO

Renan Augusto Soccol¹

Daniel Pulcherio Fensterseifer²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo tem como objetivo analisar a regulamentação do direito ao acesso à educação a nível nacional, bem como a importância de se garantir este direito com vistas a proporcionar a formação de cidadãos mais preparados para refletir e se posicionar dentro do meio onde serão inseridos no futuro.

Cumprido destacar que este estudo se mostra bastante relevante e atual, uma vez que é com grande frequência que verificamos uma dificuldade de acesso à educação em nosso território nacional, de modo que se suprime do cidadão o acesso a um direito fundamental que deveria ser proporcionado a todos, o que acaba obrigando diversas pessoas a se socorrer da justiça para fazer valer seus direitos.

Como se vê, o presente trabalho se propõe a estudar o direito à educação, para, posteriormente, mostrar a importância de se garantir tal direito fundamental, uma vez que somente através de uma educação qualificada e inclusiva uma nação tem condições de se desenvolver, tanto sob o aspecto econômico quanto social.

Para tanto, em termos metodológicos, a presente pesquisa será qualitativa, tendo como objetivo analisar as normas atualmente existentes a nível nacional no que tange ao direito à educação, além de examinar publicações e pesquisas de importantes autores deste ramo, com foco no direito educativo e nas políticas públicas.

Ainda, com relação ao procedimento adotado, trata-se de pesquisa documental e bibliográfica, uma vez que, através dela, buscar-se-á analisar a legislação atinente ao direito da educação existente a nível nacional, ao mesmo tempo

1 Advogado. Especialista em Mediação, Conciliação e Arbitragem como alternativas para a Solução de Conflitos, realizado na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Erechim. Especialista em Direito Civil e Processual Civil – Novos Fundamentos pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Erechim. Especialista em Direito do Trabalho e Direito Processual pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Endereço eletrônico: resoccol@hotmail.com.

2 Doutor e Mestre em Ciências Criminais. Professor do Curso de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) e professor do curso de Direito da URI/FW. Endereço eletrônico: danielpulcherio@uri.edu.br

em que se realizará pesquisa de bibliografia, com a revisão da literatura existente para se obter maiores conhecimentos a respeito deste contexto que envolve diversos agentes.

Desse modo, pretende-se inicialmente discorrer acerca do direito à educação, analisando as previsões legais que regulamentam estes campos do conhecimento.

Posteriormente, adentrando no mérito da presente pesquisa, será tratada a relevância do direito à educação para a formação de cidadãos críticos e com capacidade de reflexão, ocasião em que poderemos perceber a importância e necessidade que se tem de o gestor público garantir o acesso a este direito a todos de forma indistinta.

Através deste estudo, buscar-se-á ressaltar a importância do direito à educação como meio de desenvolver uma nação, vez que somente através dela que o cidadão tem condições de se emancipar culturalmente e poder ser o protagonista de sua própria existência.

DA REGULAMENTAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Em um contexto em que mundialmente se passava a conferir um status de direito fundamental à educação, ressaltando a sua importância para o desenvolvimento de uma nação, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu art. 6.º, cumulado ao art. 23, inciso V, estabeleceu o Direito à Educação como um direito social de todos, incumbindo aos entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) regulamentá-la e prover o seu acesso por todos, nos diferentes níveis de idade e escolarização. (BRASIL, 1988).

Aos municípios, restou incumbido prover as vagas de educação dos zero (0) até os quatorze (14) anos de idade, devendo disponibilizar acesso irrestrito a todos os municípios às creches, à pré-escola e ao ensino fundamental, consoante dispõe o § 2.º do art. 211 da Constituição. (BRASIL, 1988).

Por sua vez, aos Estados e Distrito Federal restou a incumbência de prover o acesso ao ensino fundamental e médio (art. 211, §3.º da CF), enquanto que à União coube regulamentar e organizar os processos e sistemas educativos, além de financiar o ensino federal, tendo uma atuação supletiva à dos Municípios, Estados e Distrito Federal, inclusive com a implantação e manutenção das universidades federais (art. 211, §1.º da CF), atuando como se fosse um mediador dos processos educativos. (BRASIL, 1988).

Além disso, o art. 213 da Constituição Federal estabeleceu que os Municípios, Estados e Distrito Federal devem investir, ao menos, 25% da sua arrecadação de impostos na educação, enquanto que à União incumbe o investimento mínimo de 18% de suas receitas com impostos na educação. (BRASIL, 1988).

Igual tratamento ao direito à educação foi conferido pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9.394/96 (LDB), a qual, em seu art. 2.º, estabelece que *a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.* (BRASIL, 1996).

Ademais, o art. 3.º de referido diploma legal consagra que a educação deverá ser promovida com respeito a uma série de princípios, consoante podemos extrair da sua leitura:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial; XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (BRASIL, 1996).

Por sua vez, a Lei n.º 8.069/90, denominada de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que institui o princípio da atenção integral e tem como objetivo estabelecer direitos e garantias às crianças e adolescentes, em seu art. 53, destinou igual proteção ao direito à educação, preconizando um fácil acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade, com ampla participação dos pais nas decisões que envolvem a comunidade escolar, consoante podemos aferir de sua leitura:

Art. 53. 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, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentam a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (BRASIL, 1990).

Analisando o direito à educação sob o prisma do Estatuto da Criança e do Adolescente, a Educadora Ângela Viana Machado Fernandes, juntamente com a Socióloga Melina Casari Paludeto (2010), observam que:

Ao mesmo tempo, o Estatuto prevê que toda criança e adolescente tem direito à educação, sendo de sua obrigação visar o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores; direito de contestar critérios avaliativos; direito de organização e participação em entidades estudantis; acesso à escola pública e gratuita nas proximidades de sua residência; é também dever do Estado assegurar ensino fundamental obrigatório e gratuito. (FERNANDES E PALUDETO, 2010, p. 236)

Importante destacar que, além de ser um direito fundamental de todos os cidadãos, a educação deve ser tratada com a seriedade e responsabilidade que ela merece, para que ela alcance os objetivos, propiciando a formação de cidadãos críticos e com capacidade de reflexão. Porém, de nada adianta existir um arcabouço de normas legais que supostamente prestigiam a educação, se os gestores dos diversos níveis e esferas não tratarem a educação como ela merece.

Analisando o Direito à Educação e o Princípio da Igualdade, assim como o acesso público e gratuito a este direito, Cury (2002), ressalta que:

A importância do ensino primário tornado um direito imprescindível do cidadão e um dever do Estado impôs a gratuidade como modo de torná-lo acessível a todos. Por isso, o direito à educação escolar primária inscreve-se dentro de uma perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos. Tais direitos vão sendo concebidos, lentamente, como uma herança dos tesouros da civilização humana e, portanto, não é cabível que alguém não possa herdá-los. Ao oferecer a educação escolar primária gratuita, o próprio Estado liberal assegura uma condição universal para o próprio usufruto dos direitos civis. (CURY, 2002, p. 245)

Mesmo que existam algumas sobreposições de obrigações entre estados e distrito federal com relação aos municípios, impossível não concluir que os percentuais mínimos de investimentos na educação deveriam ser suficientes para prover toda a demanda em vagas em creches, pré-escola, ensino fundamental e médio, de forma a garantir a todos este direito fundamental que é o verdadeiro propulsor do desenvolvimento social e econômico de uma nação.

Contudo, não é esta a realidade que verificamos em diversos municípios e estados de nosso país, uma vez se verifica uma grande insatisfação por parte dos pais de crianças que encontram dificuldades em obter acesso a uma vaga no sistema educacional público, os quais muitas vezes acabam sendo alijados do processo educativo, mesmo que existam vagas suficientes em tal ente federado, tendo de buscar seus direitos através do poder judiciário.

Referida situação é destacada por Arroyo (2013), quando refere que:

Há uma partilha do poder assimétrico, desigual entre os estados e os municípios e a União, o que gera uma problemática assimétrica, uma gestão conflitiva dos sistemas públicos e de políticas e programas. A ênfase na

cooperação pressupõe uma partilha simétrica do poder. Supõe consenso sobre a legitimidade das políticas e dos programas. A realidade tem mostrado antagonismos não apenas na gestão do direito à educação, mas na própria legitimidade desse direito e na compreensão do reconhecimento desse direito do povo. A partilha assimétrica do poder leva a que os tempos da gestão de políticas e programas sejam diversos, até antagônicos entre os entes federados. Ao menos tempos incompatíveis, dada a partilha assimétrica do poder e a autonomia de cada um. O tempo de implementação, por exemplo, de uma política que garanta o direito da infância à educação de 3-4-5 anos ou de 0-3 anos não será o mesmo em um estado rico ou pobre, em um município rico ou pobre, grande ou pequeno, com recursos, renda ou sem renda e sem recursos. O direito à educação tem ficado à mercê dessa capacidade temporal de garantir direitos. Essa assimetria do poder leva a uma assimetria na garantia dos direitos. (ARROYO, 2013, p. 656)

Assim, em meio a este impasse, surgem diversas discussões nos mais diversos foros sobre como a questão do acesso universal à educação pode ser solucionada, considerando a grande dificuldade que os gestores têm encontrado para prover todas as necessidades da população, ao mesmo tempo em que possuem o dever de provê-las, inclusive com a interferência do poder judiciário, o qual, sempre que provocado, não se exime de solucionar as questões que lhe são submetidas.

Contudo, deve haver o máximo de empenho por parte dos gestores e a obediência à lei em seus diferentes âmbitos para que possam prover integralmente o acesso à educação a todos os seus destinatários, de modo a proporcionar a formação de cidadãos com capacidade de reflexão e crítica, consoante será exposto a seguir.

DA IMPORTÂNCIA DE GARANTIR A TODOS O DIREITO AO ACESSO À EDUCAÇÃO

É de conhecimento geral que uma educação de qualidade, pública e inclusiva, pode mudar a vida de qualquer cidadão, vez que somente através dela que o ser humano consegue se emancipar e se tornar um cidadão independente sob os mais diversos aspectos, a partir de uma maior capacidade de reflexão e crítica, com vistas a proporcionar o seu pleno desenvolvimento.

Edgar Morin (2009, p. 9), assinala a importância da educação na formação do cidadão, ressaltando que “deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria.”

Na mesma linha, Claude (2005), ressalta que a educação é o principal meio de crescimento e emancipação do cidadão, vez que somente através dela ele tem condições de evoluir em todos os aspectos, conforme podemos extrair da

leitura da passagem que segue:

A educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la com conhecimento, saber e discernimento. Além disso, pelo tipo de instrumento que constitui, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a auto-suficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito fundamental para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna. (CLAUDE, 2005, p. 5).

Por isso, é muito importante que o poder público possa disponibilizar a todos, indistintamente, uma educação de qualidade e gratuita, independente da classe social ou origem do cidadão, consoante podemos concluir da análise do trabalho de Silva, Amaral e Castro (2002):

Há elementos ademais que, por sua essencialidade, são tidos como primários e indissociáveis do desenvolvimento humano, porquanto auxiliam toda e qualquer pessoa na promoção de seus fins, ou seja, determinados bens, direitos, liberdades, garantias e oportunidades que fomentam as basilares capacidades humanas. Entre estes, oportunamente, ganha relevo o direito à educação, sobremaneira em seu aspecto de prestação social caracterizada como dever do Estado a todo cidadão. (SILVA, AMARAL e CASTRO, 2002, p. 237)

Referidos autores ressaltam, igualmente, a importância de se efetivar o acesso a este direito, conforme podemos observar da leitura do excerto que segue:

Ainda, é pertinente observar que, não sendo o ordenamento composto somente com normas positivadas – interna ou internacionalmente -, mas também por valores e princípios refletidos de um sistema deontológico que considera o ser humano como seu propósito dominante, é elementar reivindicar-se que tal direito efetivamente se cumpra, seja no feitiço de obrigação formalmente assumida, ou por sua imperatividade atrelada às diretrizes de igualdade e solidariedade que lhe circundam (SILVA, AMARAL E CASTRO, 2002, p. 237).

Além disso, o acesso à educação deve ser disponibilizado desde os anos iniciais, na educação infantil, de modo a permitir que as crianças possam desde cedo desenvolver os seus potenciais.

Nesse sentido, Cury (2008, p. 295), destaca a importância de se viabilizar o acesso a todos os níveis educacionais, uma vez que cada um possui a sua relevância e influência na formação do indivíduo.

Ainda de acordo com Cury (2008):

A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é seu tronco e o ensino médio é seu acabamento. É dessa visão holística de “base”, “básica”, que se pode ter uma visão consequente das partes. A educação básica torna-se, dentro do artigo 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-lo mediante oferta qualificada. Nesse momento, cumpre inquirir pela origem desse conceito, desse conceito novo e dessa forma de organização. Embora não constante do importante capítulo da Educação, na Constituição Federal – CF – de 1988, esse conceito se nutre do espírito do texto constitucional em cujo teor transparece o universalismo de vários direitos. A educação, dada sua inerência à cidadania e aos direitos humanos, foi, então, positivada como direito. A educação básica é declarada, em nosso ordenamento jurídico maior, como direito do cidadão – dever do Estado. (CURY, 2008, p. 295).

Ademais, quanto antes o cidadão for inserido nos processos educacionais, antes ele poderá desenvolver as suas habilidades e potenciais, que lhe proverão o sustento no futuro, uma vez que é somente através da educação que o sujeito pode se emancipar, para se tornar um cidadão com capacidade de reflexão e senso de pertencimento a uma sociedade, segundo concluem os juristas acima mencionados na passagem que segue:

Infere-se do exposto até o momento, que a educação é um direito social fundamental o qual deve ser efetivamente cumprido, primordialmente em razão de sua vital relevância à formação de pessoas mais qualificadas, conscientes e informadas sobre seus direitos e garantias como sujeitos de direitos que, inclusive, detém o condão de interceder no processo deliberativo e gerencial do Estado e da sociedade como um todo, ou seja, influenciar de forma dialética nas diretrizes e mudanças a serem coletivamente seguidas, em prol de um mundo mais educado e, por conseguinte, melhor. (SILVA, et al. 2022, p. 95)

Importante referir, também, que o ingresso na educação infantil é o primeiro passo para o início do processo de se tornar independente de um cidadão, o qual só termina após ele concluir todos os níveis educacionais, até se tornar um cidadão inserido na sociedade em todos os seus aspectos.

Isso porque, quando a criança inicia seus estudos numa escola, ela passa a deixar de conviver apenas com os integrantes de seu âmbito familiar, para também socializar e partilhar vivências com outras crianças e com os colaboradores das instituições por elas responsáveis. Assim, ela passa a se tornar mais independente de seus responsáveis, vez que começa a partilhar novas experiências com outras pessoas que não eram de sua vivência, aumentando o seu círculo social a partir de então.

A partir deste momento, conforme o estudante vai evoluindo nas diversas

etapas escolares, ele se torna cada vez mais independente, haja vista que vai obtendo maiores vivências, mais experiências e, sobretudo, conhecimentos, os quais o fazem se tornar, a cada dia, mais independentes dos seus pais, além de se tornar um cidadão com maior capacidade crítica e de reflexão.

Tal constatação evidencia a importância que a educação tem para a formação de todo indivíduo, razão pela qual ao poder público incumbe proporcionar as melhores condições para que o cidadão possa ser inserido no sistema educacional, para buscar conhecimento e desenvolver suas potencialidades, com vistas a se tornar um sujeito independente e emancipado em todos os aspectos.

Para que isso ocorra, o Poder Público, seja ela municipal, estadual ou federal, deve manter políticas públicas efetivas que possam proporcionar estas condições a todos, indistintamente, consoante ressalva Émina Santos (2022):

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, regula a oferta do direito à educação como dever do Estado, e aborda a escola como espaço de formação de cidadania. Embora não destaque expressamente a necessidade de se consolidar a escola como ambiente garantidor e protetor de direitos, percebe-se um avanço democrático a partir das demonstrações de respeito à liberdade e o apreço à tolerância como base para o ensino. (SANTOS, 2002, p. 9).

Depreende-se aqui que, conforme a legislação pátria foi evoluindo em termos de educação, mais foi possível exigir a garantia deste direito, a despeito de todas as dificuldades existentes.

Outro aspecto importante de se analisar é que, mais direitos e melhores condições de ensino foram sendo estabelecidas e disponibilizadas pelos diversos entes da federação conforme o tempo foi passando, acompanhando a evolução da legislação editada neste período.

Contudo, ainda não é possível verificar nitidamente que todo esse arcabouço legal se reflita em condições plenas e ideais de ensino, tampouco em uma disponibilização de vagas que possam contemplar a todos indistintamente, respeitando as diferenças entre os destinatários da educação, tais como dificuldades financeiras, de locomoção, dentre outras, o que evidencia a necessidade de que os entes permaneçam num contínuo e profundo processo de adequação às necessidades da população, para que estejam sempre em consonância com a realidade que os cerca.

Ademais, aos diversos entes incumbe criar sistemas de organização da educação que sejam baseados em critérios que facilitem o seu acesso, justamente para que todos possam ingressar na educação em igualdade de condições.

Para melhor ilustrar a importância da cidadania no meio escolar, importa reproduzir importante trecho da obra de Fernandes e Paludeto (2010), que defendem que:

É a cidadania, apoiada na igualdade entre os cidadãos e na participação plena do indivíduo, em todas as instâncias, que permitirá que as desigualdades dos sistemas de classes possam ser confrontadas, ou seja, a desigualdade pode ser aceitável, desde que a igualdade da cidadania seja reconhecida. (FERNANDES e PALUDETO, 2010, p. 234).

Comentando sobre o papel da cidadania quando se trata de educação e socialização do indivíduo, Arroyo (2013), aduz que:

Todos os estatutos legais justificam a construção do sistema educacional à garantia do direito ao trabalho e à cidadania ou à socialização para o trabalho e à cidadania, porém pouco se tem pesquisado a que padrões de trabalho e de cidadania têm se vinculado na produção de nossa sociedade. Sobretudo, pouco se tem pesquisado sobre a que padrões de trabalho e de cidadania têm sido atrelados os trabalhadores e os coletivos populares, supostos destinatários do sistema educacional público. Essa carência de análises nesses padrões e na específica formação dos trabalhadores e dos coletivos populares tem enfraquecido as análises sobre a construção histórica de nosso sistema escolar. (ARROYO, 2013, p. 653).

Como se vê, a educação, além de socializar e transmitir conhecimentos, serve como um instrumento de viabilização da própria cidadania, a qual deve ser utilizada tanto na construção dos sistemas educacionais, tanto quanto constar naquilo que a educação transmite aos alunos, vez que desta forma estes terão reais condições de se emancipar e tornar cidadãos autônomos, independentes e com possibilidade de ascender profissionalmente, financeiramente e intelectualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho centrou a sua atenção num tema de grande relevância para a sociedade, que é o acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade, sobretudo nos últimos tempos, quando os gestores têm tido uma grande dificuldade em gerir os seus recursos e prover os serviços essenciais que a população necessita.

Ademais, no presente estudo, buscou-se analisar a importância do direito à educação como um instrumento de desenvolvimento social e econômico de uma nação, pois somente através dela que o sujeito tem condições de se emancipar intelectualmente, tornando-se um ser com capacidade crítica e de reflexão, além de possibilitar que ele possa prover o seu próprio sustento e de sua família.

Ademais, ressalta-se a importância de que os gestores públicos e suas equipes busquem alternativas eficazes e efetivas no sentido de efetivamente viabilizar o direito à educação, estabelecendo critérios e mecanismos que prestigiem a todos indistintamente, buscando sempre fazer com que as desigualdades entre os

destinatários da educação não impeçam que parte deles possam acessá-la.

Por óbvio que o presente assunto não restou exaurido, porém com o presente trabalho se pretendeu convidar o leitor para uma reflexão sobre o tema, assim como para que a sociedade possa discutir esta questão com mais elementos e fundamentos, buscando sempre uma educação mais inclusiva e de qualidade, pois é somente através dela que é possível alcançar um pleno desenvolvimento econômico e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 06. maio. 2021.

_____. **Lei nº 8.069/1990** (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 10. Maio. 2021.

_____. **Lei nº 9.394/ 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 07 maio 2021.

ARROYO, Miguel González. Reinventar a Política – Reinventar o Sistema de Educação. **Educação e Sociedade**. Campinas. v., 34, n. 124, p. 653-678, Setembro de 2013. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/kZMtryBVHgWZJV5zDjBhXVw/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 27 out. 2021.

CLAUDE, Richard Pierre. **Direito à educação e educação para os direitos humanos**. Revista Internacional de Direitos Humanos: SUR v. 2, n. 2, p. 36-63, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Artigo: Direito à Educação: Direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, julho/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 24 ago. 2021.

_____. Artigo: A Educação Básica Como Direito. **Cadernos de Pesquisa**. V. 38 n. 134, p. 293-303, maio/agosto/2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 10 nov. 2022.

FERNANDES, Angela Viana Machado; PALUDETO, Melina Casari. Educação e Direitos Humanos: Desafios Para a Escola Contemporânea. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

SANTOS, ÉMINA. **A educação como direito social e a escola como espaço**

protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ep/a/8pQkJ9rFx8cLKswHFWPfv-TG/?lang=pt#> > Acesso em: 10 nov. 2022.

SILVA, Rodrigo Ichikawa Claro. AMARAL, Ana Claudia C. Z. Mattos. CASTRO, Paulo Roberto Ciola. **Educação Enquanto Direito Humano Em Prol Do Desenvolvimento Recíproco**. Disponível em: < <https://core.ac.uk/download/pdf/276529592.pdf> > Acesso em: 10. nov. 2022.

REFLEXÕES PARADIGMÁTICAS PARA RESSIGNIFICAÇÃO DO SENTIR-SE NA DOCÊNCIA

Thalia Abreu de Carvalho¹

Tarcisio Serpa Normando²

*A gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?
Grande Sertão: Veredas, **Guimarães Rosa***

Este trabalho é resultado das discussões e produções textuais feitas durante a disciplina “Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino” do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas.

A disciplina referida teve como objetivo sistematizar registros de narrativas de professores em formação continuada, decorrentes de suas vivências e experiências sobre o sentir-se professor pesquisador, considerando a tríade dimensional paradigmática: ontológica, epistemológica e metodológica. Além de suscitar o debate quanti/quali nas tendências em Ensino e suas possibilidades e implicações integradoras quanto aos métodos investigativos adotados.

Como percurso metodológico, a disciplina foi dividida em quatro desdobramentos temáticos. Em cada desdobramento, foi realizado oficinas de produção textual, onde os mestrandos produziram textos a partir das discussões propostas, bem como a socialização das produções com a turma.

Este texto tem como objetivo apresentar a produção textual do terceiro e quarto desdobramento, apontando algumas das reflexões obtidas na disciplina no que diz respeito à importância das dimensões paradigmáticas, sobretudo, a dimensão ontológica, isto é: o refletir e pensar sobre si. E importância destas dimensões para a formação docente e a ressignificação do sentir-se na docência.

1 Licenciada em História pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Pesquisadora no campo da Professores e da Educação Histórica.

2 Doutor em História pela Universidade Federal do Amazonas e docente no Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

O RETRATO DA DOCÊNCIA CONSTITUÍDO EM NOSSAS VIVÊNCIAS

Nenhuma existência é vazia de valores, vivemos e agimos com intencionalidade. Dessa forma, quando refletimos sobre a formação docente, é preciso ter em mente que professores não operam no vazio. A neutralidade não faz parte da prática docente, isto porque a nossa intencionalidade carrega sentimentos, crenças, tradições, vontades e carga ideológica. Enxergamos a realidade através de lentes e acreditamos ser a nossa realidade pautada em paradigmas que se apresentam a nós desde a mais tenra infância, seja pelo modo ao qual fomos criados, pelos hábitos adquiridos, ou pelo que ensinamos e aceitamos como verdade.

Sandín Esteban (2003) define paradigma como algo que envolve, de certa maneira, o conceber e o interpretar do mundo. Somos envolvidos por paradigmas, interpretamos o mundo à nossa maneira, logo, as reflexões paradigmáticas se revelam essenciais no “retrato” de professores construimos em nossas vivências.

Ao longo da formação docente, reavemos os paradigmas que nos moldam, por vezes, as mudanças se apresentam de forma lenta e dolorosa, mas que são possíveis dentro da própria formação, por que o professor é agente e participante do processo de aprendizagem. Na leitura de Paulo Freire (2000), o processo educativo faz sentido porque através da aprendizagem, homens e mulheres podem fazerem-se e refazerem-se, sendo capazes de assumir responsabilidade sobre si e também capazes de conhecerem a si.

O professor ou professora, além de não operar no vazio, também não opera sozinho em sua prática docente. A sua visão de mundo é compartilhada e possui um caráter socializador (SANDÍN, 2003).

Como pensar docência fora do âmbito que este está inserido? Fora de suas interações sociais, de sua relação com outro? Com o corpo pedagógico, alunos e demais professores? Os paradigmas também envolvem as comunidades escolares.

Nesse sentido, nossas análises têm de ser compartilhadas com nossa comunidade, o professor e professora que tem compromisso com a partilha, e que enxerga a si como pesquisador, é também um indagador do mundo. Assume sua própria realidade escolar como seu objeto de pesquisa.

Na pesquisa educacional, os paradigmas possuem ainda um “[...] caráter normativo em relação a métodos e técnicas a serem utilizados[...]” (SANDIN, 2003, p, 29). A partir da identificação paradigmática, seguimos por abordagens próprias aos paradigmas que nos envolvem, e estes ligam-se às dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas.

Nestas dimensões, algumas questões pertinentes que devemos levar em consideração nos caminhos da pesquisa e do ensino são: O que quer de mim a dimensão ontológica? Qual a natureza da realidade social?; O que quer de mim

a dimensão epistemológica?; de qual epistemologia parto? Qual minha relação entre o conhecido e não conhecido? Quais métodos conversam com minha epistemologia? Como devo proceder para descobrir o que está disponível?

Não pretendemos apontar os caminhos para todas respostas elencadas acima, pois elas não são e nem devem ser respondidas de imediato, com receitas prontas e acabadas, mas devem surgir no processo investigativo.

Falamos em dimensões paradigmáticas, entretanto, para evitarmos a redução da diversidade de tipos de pesquisas existentes, que podem partir diferentes análises (positivista, interpretativa ou crítica) podemos também utilizar a expressão “perspectivas epistemológicas”, dessa forma, nos referimos a sistemas não tão fechados em si mesmos (SANDÍN, 2003)

Nossa identificação enquanto professores e pesquisadores nos levam a adoção de perspectivas distintas, afinal o trabalho de pesquisadores em educação não consiste em um domínio minucioso de questões epistemológicas, no entanto, se não há meditação nesse nível uma pesquisa um tanto impensada é realizada. (SANDÍN, 2003)

Quando reflito sobre minha compreensão, afinidade e possibilidade de inserção no “retrato” de professora que construí de mim, sou levada a também refletir sobre o saber escolar e o papel social de docentes que lecionam em níveis variados de ensino.

Um dos objetivos do trabalho docente, é a formação da consciência histórica de crianças e jovens que, no Brasil, experimentam uma realidade marcada por múltiplas diferenças culturais e enormes desigualdades sociais e econômicas. (GUIMARÃES; SILVA, 2013).

Para apontarmos caminhos para este fim, é preciso recolocar o papel do professor, desde sua formação universitária à sua prática em sala de aula, e romper com a dicotomia entre pesquisa e ensino, que traz a ideia de que universitários e ocupantes de cargos públicos nos ministérios ou secretarias de educação são engenheiros, e o professor seria apenas um operário executor do saber em sala de aula (CERRI, 2011).

Por várias décadas na História da Educação Brasileira, a oposição entre a universidade e as escolas intensificou a dicotomia entre a pesquisa e o ensino, Elisa Paim (2007) nos mostra em suas pesquisas que, até meados década de 80 e 90, às universidades era atribuído o lugar de produção de conhecimento, do pensamento crítico, enquanto às escolas era atribuído o lugar de reprodução dos conhecimentos gerados por especialistas. Antônio Nóvoa (2022), um dos grandes historiadores da educação, ressalta ainda que mesmo após mudanças no cenário educacional, a escola passou a ser vista como lugar da “prática”, das coisas concretas da profissão e tudo aquilo que nos faria “verdadeiramente” professores. No

entanto, tanto o conhecimento sem a prática pode tornar-se vazio, quanto a prática pode torna-se medíocre e rotineira, sem capacidade de renovação.

Seguindo por este raciocínio, Nóvoa (2022) faz críticas às pesquisas em formação de professores que dividem formação e profissão. Segundo o autor, estamos num tempo de profundas transições na área da Educação, o modelo escolar que resistiu bem até nossos dias começa a ruir, havendo a necessidade de uma metamorfose da escola. Tal “metamorfose” não se refere ao fim da escola enquanto instituição formadora, mas ao fim do modelo escolar que se consolidou, em todo mundo, em meados do século XIX e que está em desagregação por não conseguir responder aos desafios da contemporaneidade. No centro das mudanças em curso, estão os professores.

Portanto, o primeiro ponto de partida para uma formação que atenderá às necessidades do tempo presente, é ligar a formação à profissão, e pensarmos em uma formação que alinhe pesquisa e o ensino.

AS TENDÊNCIAS INVESTIGATIVAS NA PESQUISA E NO ENSINO

Tendo ciência que não operamos no vazio, que não agimos sozinhos no mundo, ressignificamos nossa prática docente à medida que ressignificamos a nós mesmos. A cada decisão que tomamos, tendemos a escolhas que orientem ao propósito que almejamos. Nos caminhos da pesquisa não é diferente. Ao nos debruçar sobre o sentir-se professor pesquisador, nossa percepção advém de tendências investigativas e carregam intencionalidades diversas. Mas o que venha a ser uma tendência?

De modo geral, tendência é aquilo que leva alguém a seguir um determinado caminho, ou agir de certa forma. No contexto da pesquisa em ensino, o discurso primeiro é quem dá sentido à intencionalidade de uma tendência, dentre as quais podemos mencionar: a teoria funcionalista, baseado na perspectiva paradigmática do positivismo; a Teoria crítica, baseado no paradigma do Interpretativismo; ou ainda as novas tendências que emergem, em perspectivas inter/transdisciplinares. (SANDÍN, 2003)

No campo da Educação Histórica, pesquisas que trabalham a formação de professores vêm crescendo de forma substancial, fruto das mudanças na educação brasileira que ocorrem desde a segunda metade dos anos 90. Situamos a formação de professores como uma das preocupações deste campo de investigação, que pesquisa como os sujeitos escolares aprendem o conhecimento histórico para propor intervenções nos processos de ensino e aprendizagem.

Neste campo, o conceito de “Consciência Histórica” também tem estado cada vez mais presente, levantando indagações que se revelam ricas para a discussão da formação de professores no Brasil. Entende-se a Consciência

Histórica como a interpretação que homens, mulheres e crianças trazem de sua experiência temporal do seu mundo e de si mesmos (RÜSEN, 2001).

A conscientização histórica, baseada na Razão Histórica do teórico Jörn Rüsen (2001), é algo intrínseco ao ser humano. Não se trata de um estágio a ser alcançado ou algo que possa ser doado a alguém. Sendo assim, o saber escolar não é o único responsável por nossa conscientização histórica, visto que sofreremos influências históricas dos diversos espaços de sociabilidade que frequentamos, bem como das mídias e meios de comunicação.

No entanto, quando o professor ou a professora, através do diálogo, atua com sua consciência, buscando influenciar a consciência históricas de seus alunos, o saber escolar possibilita meios para uma ampliação dessa consciência de forma que os alunos sejam capazes de, por meio de uma orientação temporal, atuar de forma crítica e autônoma na sociedade. (CERRI, 2011).

As pesquisas que utilizam do conceito de Consciência Histórica alinham-se à perspectiva paradigmática do Interpretativismo, e tendem à teoria crítica buscando meios de transformação da educação através dos objetos de análises. O Interpretativismo tem como um dos pressupostos básicos a ideia de que o objeto da pesquisa é a ação humana:

Cuando nos referimos a cuestiones humanas, por ejemplo estudios históricos o de interacción social, nos preocupamos por el individuo (“idios”), centrándonos en aspectos únicos, individuales y cualitativos. El enfoque interpretativo desarrolla interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica. (SANDÍN, 2003, p. 56)

Não há, portanto, em uma tendência investigativa baseada no Interpretativismo, uma relação separada do sujeito e objeto, o professor pesquisador que se insere nesta perspectiva também sofre a ação de sua pesquisa.

O processo de ampliação da Consciência Histórica não é unilateral, mas acontece horizontalmente, do professor junto ao aluno. À medida que o professor busca influenciar a consciência dos educandos, a própria consciência do educador é modificada e ampliada no processo. Dessa maneira a conscientização, assim como a educação, é um processo que todos estão envolvidos, o professor também se abre para ser conscientizado sempre, adotando uma postura de pesquisador diante da atividade educativa (CERRI, 2011).

REFLEXÕES FINAIS: A FORMAÇÃO EM MOVIMENTO

Dessa maneira, podemos concluir que nossa formação docente, assim como o processo de conscientização histórica, está em constante movimento. É um processo inacabado. Estamos continuamente ressignificando o nosso sentir-se na docência. Partindo das reflexões paradigmáticas aqui apresentadas, mais

importado o percurso que o caminho da chegada. Para trazer à imagem poética do escritor brasileiro Guimarães Rosa (1986, p. 52): “[...]o real não está nem na saída nem na chegada: ele se dispõe para gente é no meio da travessia [...]”.

As Dimensões Paradigmáticas da Pesquisa e Tendências Investigativas no Ensino nos chama atenção para a importância de estar atento aquilo que observamos nesta jornada docente. A observar as paisagens da travessia, isto é, as leituras e reflexões que vão ao nosso encontro e nos ajudam no exercício de olhar também para si.

Seguimos na travessia, nesse percurso de formação que nos leva a um propósito maior que um título profissional e acadêmico. Como se quiséssemos passar um rio a nado e em outras margens nos deparamos em pontos bem diversos do que primeiro se pensou. Quando se encara com coragem e resiliência a travessia, ela nos levará a uma (auto) formação de professores pesquisadores críticos, autônomos e comprometidos com o ensino.

REFERÊNCIAS

- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GUIMARÃES ROSA, J. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. ... Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados/Selva Guimarães-13º Ed, ver e ampl-Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.
- PAIM, Elison Antônio. “Do formar ao fazer-se professor”. In: MONTEIRO, Ana Maria e outros (org.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. RJ: Mauad/Faperj, 2007, p. 158 - 172.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica. Teoria da história**: os fundamentos da ciência *histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UNB, 2001.
- SANDÍN ESTEBAN, María Paz. **Investigación cualitativa en educación**: fundamentos y tradiciones. Madrid, España : McGraw-Hill Interamericana, 2003.

INVESTIGAÇÃO DA PRÓPRIA PRÁTICA: ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE MATEMÁTICA PARA PREVENIR E COMBATER A VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Luciana Lima de Araujo¹

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, temos vivenciado um contexto marcado por situações de violência nas escolas, um problema que afeta diretamente a qualidade da educação e o bem-estar dos estudantes. “Não é fácil definir ou conceituar o que se entende por violência”. (CANDAUI, 2000, p. 140). No entanto, a autora conceitua especificando-a a partir de três afirmações fundamentais: ela está associada à problemática presente na sociedade – miséria, exclusão, corrupção, desemprego, concentração de renda e poder, autoritarismo, desigualdade, entre outras. Também esse conceito, parte de sua complexidade e multicausalidade, o fenômeno da violência apresenta uma dimensão estrutural e cultural; e pôr fim à violência presente na sociedade penetra no âmbito escolar, de modo que a própria escola, também produz violência (CANDAUI, p.138-139, 2000):

A educação em direitos humanos trabalha permanentemente ao ver a sensibilização e a conscientização sobre a realidade. Busca ir ampliando progressivamente, de acordo com a realidade dos sujeitos concretos, a visão sobre a vida cotidiana, assim como ir ajudando a descobrir os determinantes estruturais da realidade. Articular o local, o contexto latino-americano e a realidade mundial é outra de suas exigências fundamentais. (CANDAUI, 2000, p. 162).

O bullying emerge como um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes participantes desse trabalho, contudo, a discussão precisa ser ampliada, uma vez que a violência permeia o nosso sistema escolar, em uma dinâmica de fora para dentro. A violência não pode ser reduzida ao plano físico, mas abarca o psíquico e moral. Talvez se possa afirmar que o que especifica a violência é o desrespeito, a negação do outro e a violação dos direitos humanos.

É uma forma de agressão física, verbal ou psicológica que ocorre

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências em Matemática na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba (MG), Brasil; lucianalimadearaujo71@gmail.com.

repetidamente, geralmente envolvendo um desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima. Essas situações de violência impactam negativamente não apenas o clima escolar, mas também o desenvolvimento emocional, social e acadêmico dos alunos. E diante dessa situação coloco a seguinte questão: Como a adoção de práticas pedagógicas baseadas na convivência democrática pode contribuir para prevenir e combater o bullying e a violência discutidas durante as aulas de matemática?

Como professores, desempenhamos um papel fundamental na promoção de um ambiente escolar seguro e inclusivo. Nesse sentido, a adoção de práticas pedagógicas baseadas na convivência democrática tem se mostrado uma abordagem promissora para a prevenção e combate ao bullying e à violência nas escolas. A convivência democrática enfatiza o respeito mútuo, a participação ativa dos estudantes na tomada de decisões, a resolução pacífica de conflitos e a valorização da diversidade, dentro de uma perspectiva dos direitos humanos. A Secretaria de Educação de Minas Gerais, propôs o Programa de Convivência Democrática, objetivando difundir a defesa e a garantia dos Direitos Humanos nas escolas; fomentar o reconhecimento e o respeito às identidades e a diversidade no ambiente escolar; promover uma escola acolhedora, contribuindo para a prevenção e para a redução da violência no contexto escolar.

O uso de práticas de resolução dialogada de conflitos, termo utilizado no Memorando-Circular nº 11/20253/SEE/DIFEF, publicado em 03 de julho de 2023, uma prática muito utilizada pela professora-pesquisadora intitulada como roda de conversa, ao observar que assuntos externos ao trabalho pedagógico, despertava a necessidade de inseri-los na proposta de ensino de matemática. A partir delas, a professora se apropria do contexto social dos estudantes e inicia a investigação, com ações mais eficientes, de modo a envolver todos aqueles que diretamente ou indiretamente estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” (FREIRE, 1996, p. 16).

No contexto específico do ensino de matemática foi essencial explorar como a adoção de práticas pedagógicas baseadas na convivência democrática pode contribuir para prevenir e combater o bullying e a violência. A matemática, muitas vezes vista como uma disciplina abstrata e desafiadora, pode gerar insegurança e ansiedade em alguns estudantes, o que os torna mais suscetíveis a situações de preconceito. Portanto, é crucial investigar estratégias eficazes de ensino de matemática que promovam a convivência democrática, criem um ambiente inclusivo e seguro, e ao mesmo tempo, incentivem a participação ativa e a aprendizagem significativa.

Enquanto ensino, continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 16).

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo principal explorar e analisar como a adoção de práticas pedagógicas baseadas na convivência democrática pode contribuir para prevenir e combater o bullying e a violência relatado por esses estudantes, durante as nossas rodas de conversa nas aulas de matemática.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública, no interior do estado de Minas Gerais, a fim de investigar os impactos dessas práticas na promoção de um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo. O texto de Candau (2000), nos coloca sob a ótica de compreender que a violência escolar, não é somente uma questão de segurança, mas também pode e deve ser proposta no Projeto Político Pedagógico da escola.

A leitura desse texto, é um convite para que o leitor conheça e utilize as oportunidades existentes, promovendo uma investigação da própria prática fornecendo subsídios importantes para educadores e profissionais da área da educação, especialmente professores de matemática, contribuindo para a implementação de estratégias que promovam a convivência democrática e seja capaz de prevenir e combater o bullying e a violência na escola.

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho tem como objetivo a implementação de uma abordagem de ensino de matemática que valoriza a convivência democrática e o debate em sala de aula. Para alcançar esse objetivo, utilizamos a metodologia da roda de conversa e integramos o uso de tecnologia nas práticas de ensino, incentivando a participação ativa dos alunos, promovendo o reconhecimento e o respeito às diversidade no ambiente escolar e estimular a construção coletiva do conhecimento matemático em um processo constante de (des)(re)construção do conhecimento.

Estabelecer um diálogo aberto com os alunos cujas expressões faciais refletiram o temor causado por reportagens sobre tragédias e massacres nas escolas em diferentes regiões do Brasil, foi o momento oportuno para implementar a proposta. No dia 27 de março de 2023, todos os canais de comunicação noticiaram a morte da professora Elisabete Tenreiro, de 71 anos, esfaqueada por um aluno em uma escola pública na Vila Sônia, em SP. Notícias desse tipo ganharam ampla repercussão e entre outras, o que gerou um pânico no ambiente escolar. Conforme Candau (2000, p. 140), “a opinião pública, os meios de comunicação e a sociedade em geral associam a violência à criminalidade e à agressão física, só se preocupando com o assunto quando eventos dessa natureza causam um impacto significativo na vida social”.

Para agravar ainda mais a situação, foi amplamente divulgado que o dia

20 de abril de 2023 (data que se aproximava) estava associado a boatos e ameaças de novos crimes, espalhados através das redes sociais. Essa data marcava os 24 anos do massacre de Columbine nos EUA, um dos ataques escolares mais conhecidos, além de ser o aniversário de Adolf Hitler, o ditador nazista.

Essa situação incentivou parcerias com a Rede de Proteção Social no território educativo e em meio a essa atmosfera a escola propôs que cada professor representante de turma, desenvolvesse um projeto juntamente com a sua turma, para tranquilizar o ambiente escolar, embora os professores e gestores também compartilhassem dessa apreensão.

A professora e pesquisadora instituiu com uma turma do 8º ano o dia de compaixão, amor e gratidão – 20 de abril, promovendo o momento de fala e escuta ativa e nessa conversa uma das alunas da turma se comprometeu em confeccionar um mimo que foi entregue como símbolo da transformação, da felicidade e da renovação dos desejos e sentimentos em relação à escola, e nesse dia, institucionalizamos com a turma um novo capítulo da nossa história, pactuando com todos os presentes na instituição, selando com um caloroso abraço.

A pesquisa dos profissionais da educação sobre a sua prática filia-se em diversas tradições intelectuais, profissionais e acadêmicas. Uma delas é o movimento em torno do *professor pesquisador* (STENHOUSE, 1975). No entanto, esse termo tem o inconveniente de centrar as atenções no professor individual e não no professor integrado numa equipa colaborativa. Além disso, muitas vezes os professores fazem pesquisas sobre questões que pouco têm a ver com a sua prática. Por exemplo, analisando cerca de uma centena de teses de mestrado realizadas por professores de Matemática em Portugal nos anos 80 e 90, SERRAZINA e OLIVEIRA (2001), referem que apenas seis delas constituem pesquisas sobre problemas da sua própria prática. (PONTE, 2004 p. 40).

Imagem 1: Marcador de páginas – confeccionada pela aluna do 8º ano do ensino fundamental



Fonte: Arquivo pessoal.

A partir desse momento a professora-pesquisadora, se apropria desses acontecimentos e incentiva novas ações em seu plano de trabalho, atendendo tanto o Programa de Convivência Democrática, quanto o Plano da rede mineira de ensino, o que foi a válvula propulsora para escrever esse capítulo, na expectativa de publicá-lo, compartilhando essa experiência de modo que seja mais um apoio aos profissionais da educação, que vive momentos de muitos anseios e preocupação com os caminhos da educação pública. Ao deparar-me com esse contexto narrado, não tive dúvida, era preciso realizar uma investigação da minha própria prática, e ao invés de esperar soluções vindas de cima para baixo. “Em certos casos, esta pesquisa pode ainda contribuir para o desenvolvimento da cultura profissional no respectivo campo de prática e até para o conhecimento da sociedade em geral”. (PONTE, 2004, apud PONTE 2002, p. 38).

Após a iniciativa da aluna, o grupo de colegas ao verem, se apropriaram nessas ações, incentivaram e realizaram outra proposta. Dessa vez, partiu de duas alunas representantes da turma investigada, a professora apoiando a ideia, planejou um outro momento para uma roda de conversa e dessa vez, o grupo de alunos simularam situações vividas no contexto da escola e com colegas desta turma, proporcionando na roda de conversa uma discussão sobre o tema, com grandes reflexões.

As Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta. A conversa saiu dos alpendres e chegou à escola como uma estratégia de ensino, e como caminho natural, alcançou as pesquisas educacionais. Assim, a roda de conversa não é algo novo, a ousadia é empregá-la como meio de produzir dados para a pesquisa qualitativa. (MOURA; LIMA, 2014 p. 4).

Imagem 2: Encenação dos estudantes, simulando um estudante sofrendo bullying na escola e a 2ª roda de conversa



Fonte: Arquivo pessoal.

Após a roda de conversa e de posse dos registros (escritos, vídeos, fotos) a professora-pesquisadora inicia a investigação da própria prática, se desdobrando em busca de autores que pudessem consolidar uma base teórica sólida para a eficácia do trabalho docente. Planejando uma prática, intitulada.” QUEBRANDO O SILÊNCIO: Uma Roda de Conversa pela Paz”, a professora encaminhou o projeto à equipe pedagógica da escola, sendo deferido.

A educação em direitos humanos de Candau (2000), aliadas aos ensinamentos de Paulo Freire (1996), criticando a educação bancária, aliada a investigação da própria prática (2004), foram essenciais na conclusão deste capítulo.

[...] Uma proposta de educação em direitos humanos não pode reduzir-se a uma série de técnicas didáticas ou dinâmicas de grupo. Nela está implicada toda uma postura pedagógica. Não pode ser reduzida a uma série de conhecimentos ou atividades isoladas. Trata-se de uma postura que deve penetrar as diversas dimensões da ação educativa. Não pode estar desvinculada das práticas sociais. Tem que se expressar em atitudes, saberes, comportamentos e compromissos, no exercício da cidadania e na vida cotidiana em seus diferentes âmbitos. Compromete nossos sentimentos, desejos e sonhos. Esta é a perspectiva que nos parece importante ter presente na hora de desenvolver qualquer proposta de educação em direitos humanos, na escola ou em âmbitos de educação não formal. (CANDAU, p. 164, 2000).

Para a realização dessa prática, organizamos a turma em grupos pequenos, buscando garantir uma composição heterogênea, que valoriza as diferentes habilidades e conhecimentos matemáticos dos alunos, a partir do material reproduzido e entregue a cada estudante, conforme a Tabela 1. Essa diversidade de perspectivas enriquece o debate e incentiva a colaboração entre os estudantes. Durante a atividade, os grupos tiveram a oportunidade de realizar pesquisas, explorar estratégias e discutir suas soluções para o problema proposto. Incentivou-se a troca de ideias, a argumentação embasada em fundamentos matemáticos e o respeito pelas diferentes opiniões.

A prática de ensino busca não apenas desenvolver habilidades matemáticas nos estudantes, mas também promover competências socioemocionais, como o pensamento crítico, a comunicação efetiva e o trabalho em equipe. Através do debate democrático, os alunos foram incentivados a exercitar a escuta ativa, o respeito pelas opiniões divergentes e a construção coletiva do conhecimento e a partir da análise dos dados construídos ao longo desse trabalho, me debrucei nos trabalho de D’Ambrósio (2012), para concluir o plano de ensino, de acordo com currículo de Minas Gerais, delimitando uma habilidade prevista no currículo referência de Minas Gerais: Código: EF08MA04A – Resolver problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais. Essa habilidade visa trabalhar com as situações do cotidiano dos alunos para cálculos de percentuais.

Tabela 1 – Material elaborado pela professora

1) Analise o texto:

A pesquisa revelou que 79% dos paulistas ficaram sabendo de algum caso de violência em escola pública no último ano. As cinco situações mais frequentes de violências nas escolas estaduais entre professores: Agressão Verbal (83%), Bullying (70%), Agressão Física (53%) e Vandalismo (56%). Construa no computador um gráfico de colunas e um gráfico de setores indicando esses percentuais. Indique todos os dados necessários para que a interpretação do gráfico seja correta (título, legenda, dados referência).

Dados do site: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/12/18/casos-de-bullying-e-discriminacao-aumentam-entre-alunos-e-professores-nas-escolas-de-sp-diz-pesquisa.ghtml> em 18/12/2019

2) Você sabe quantos alunos no total estudam na sua escola contabilizando o período matutino, vespertino e noturno? Como descobrir esse dado? De posse dessa informação, complete a tabela, realizando os cálculos necessários.

	Quantidade de alunos
Matutino	
Vespertino	
Noturno	
Total	

3) A partir do total de alunos da escola, indicado na atividade 2 e fazendo uma comparação com os resultados sobre as situações de violência, indicados na atividade 1, complete a tabela abaixo:

	%	Quantidade de alunos
Agressão Verbal	83	
Bullying	70	
Agressão Física	53	
Vandalismo	56	

4) Analise os dados da tabela a seguir e faça uma análise sobre os resultados obtidos, comparando os dados obtidos no ano de 2017 e 2019, em relação às respostas dadas pelos alunos e pelos professores.



Dados do site: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/12/18/casos-de-bullying-e-discriminacao-aumentam-entre-alunos-e-professores-nas-escolas-de-sp-diz-pesquisa.ghtml> em 18/12/2019.

5) Momento de compartilhar os resultados das atividades entre os grupos de estudantes e explorar as questões do tema dentro de uma perspectiva de transformação social.

Fonte: Arquivo pessoal.

Cada aluno recebeu uma cópia reproduzida na tabela 1. A primeira atividade foi realizada em grupo no Laboratório de informática da escola. A habilidade indica o uso de tecnologias digitais e a escola possui nesse laboratório, 21 computadores em funcionamento. Ao sair do ambiente tradicional da sala de aula, já podemos afirmar parte do êxito nos resultados obtidos, diante da curiosidade e ansiedade em utilizar o computador como uma ferramenta para aprender matemática.

Exploramos apenas o word e suas ferramentas auxiliares. “A função do professor é a de um associado aos alunos na consecução da tarefa e, consequentemente, na busca de novos conhecimentos. Alunos e professores devem crescer, social e intelectualmente, no processo.” (D’AMBRÓSIO, 2012, p. 82).

Em relação a atividade 1 (Tabela 1) foi possível observar que inicialmente os alunos tiveram dificuldades básicas como simplesmente ligar o computador e acessar o word que estava minimizado na tela do computador. Contudo, na medida que os comandos da professora foram acontecendo, as duplas mais rápidas, ajudavam os alunos que apresentavam mais dificuldades. Ao realizar a escolha do tipo de gráfico a ser construído, cada dupla teve que digitar as categorias indicadas na atividade e os percentuais, bem como criar um título para o gráfico.

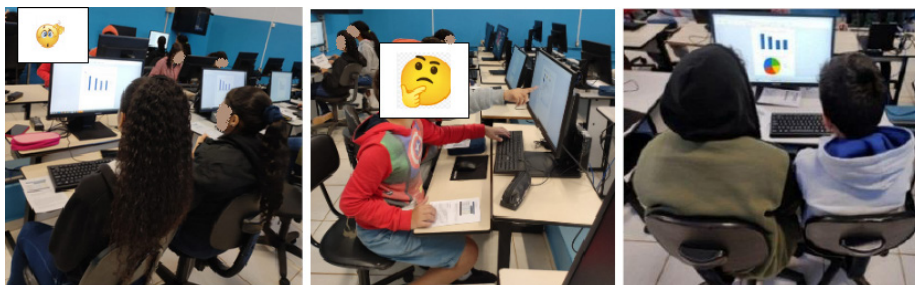
Essa atividade possibilitou trabalhar a elaboração do título e elementos dos gráficos, acentuação gráfica das palavras no teclado, letras maiúsculas e minúsculas, formatação básica, conhecer vocabulários novos, criatividade, investigação, interação, comunicação, entre outras habilidades. Diante da facilidade que os jovens atualmente têm quanto ao acesso à tecnologia, chamou a atenção dificuldades de alguns alunos em comandos simples. Essa frase dita por um aluno, coloca a reflexão sobre a expectativa x realidade. “Estamos tão acostumados a usar o celular, apenas passando o dedo e agora a gente não consegue nem escrever no computador, e nem dominamos essa bolinha do mouse”.

Todos os estudantes concluíram a atividade no computador, tiraram fotos e encaminharam no grupo de estudo de matemática da turma (whatsapp), para que todos compartilhassem o trabalho entre si. Ainda observou-se gráficos que não estavam completos, com ausências de elementos, dificultando a leitura quando não estava vinculado com a tabela. “É importante contemplar uma formação escolar nesses dois sentidos, ou seja, a Matemática como ferramenta para entender a tecnologia, e a tecnologia como ferramenta para entender a Matemática”. (MALTEMPI, 2008, p. 62, apud PONTES; DA SILVA; BARBOZA, 2019, p. 2).

Uma investigação de Bittar (2015) considera que para a integração tecnológica na sala de aula acontecer de fato, tem de haver participação ativa de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional e que o preparo do professor é sem dúvida fator principal nisso, ou seja, sua formação nesse âmbito caracterizará uma boa ou má utilização dessas ferramentas, ou até

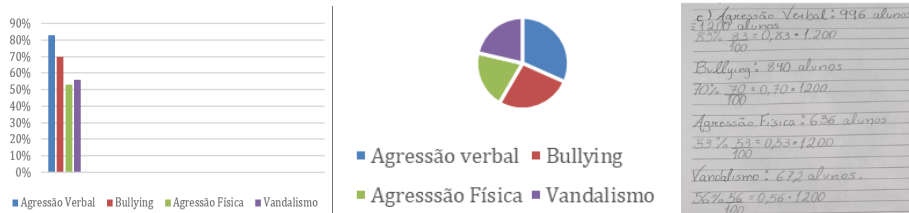
mesmo a não utilização delas. Sua pesquisa teve uma base teórica apoiada em pesquisas já publicadas sobre o tema com o objetivo de contribuir com a formação do professor e compreender fenômenos relativos à integração da tecnologia na prática pedagógica. (BITAR, 2015 apud PONTES; DA SILVA; BARBOZA, 2019, p. 2).

Imagem 3: Atividade realizada no Laboratório de informática da escola.



Fonte: Arquivo pessoal da professora

Imagem 4: Imagem dos gráficos e cálculos dos estudantes (Tabela 1)



Fonte: Arquivo pessoal da professora

Para a realização das demais atividades, os estudantes retornaram para a sala de aula. E em relação à atividade 2 e atividade 3 (Tabela 1), os estudantes obtiveram informações com a ajuda da professora e da supervisora, que para facilitar os cálculos, completamos a tabela, obtendo como total 1200 estudantes e a partir dessa informação, os cálculos percentuais foram realizados. Esse conteúdo foi desenvolvido no final do 1º bimestre e início do 2º bimestre. Alguns estudantes ainda tiveram dúvidas, as quais foram esclarecidas no próprio grupo com outros colegas ou com a professora que auxiliou o trabalho, visitando todos os grupos. Os registros foram entregues à professora para uma devolutiva posterior.

Na atividade 4 (Tabela 1), os alunos discutiram em grupo e registraram as conclusões de modo a compreender que o percentual de estudantes que sofreram pessoalmente violência em suas escolas, demonstrou queda em relação ao roubo/furto, agressão verbal e física, contudo em relação ao bullying e à discriminação, houve aumento. Observados o mesmo período, os professores apresentaram aumento em relação à agressão verbal, furto/roubo, bullying e discriminação e

manteve o mesmo percentual em relação à agressão física. Questões que foram discutidas novamente, na conclusão da atividade 5 (Tabela 1).

Na conclusão final, compreendemos que a escola e a sociedade civil, órgãos governamentais ou não, precisam estar unidos, na luta contra as causas estruturais da violência. Oportunizar a investigação da própria prática com base nas teorias de João Pedro Ponte (2004), propondo atividades e promovendo experiências que articulam a cultura e a educação, colaboramos para minimizar as manifestações da violência escolar, diante de um trabalho de investigação das práticas de ensino de matemática. (D'AMBRÓSIO. 2012).

Para atingir esse êxito, destaca-se a importância do diálogo no processo de aprendizagem, estabelecidos nas rodas de conversa dentro de uma perspectiva da educação em direitos humanos permanentemente ao ver a sensibilização e a conscientização sobre a realidade. (CANDAU, 2000). Essa prática promoveu a troca de ideias, o respeito pelas opiniões dos outros e a construção coletiva do conhecimento, incentivando o trabalho em grupo, pesquisar, argumentar e debater, entre outras ações, desenvolvendo não apenas habilidades matemáticas, mas também, competências socioemocionais, como o pensamento crítico, a comunicação e o trabalho em coletivo. e fazendo uso da tecnologia no ensino de matemática. Para consolidar a investigação das estratégias de ensino de matemática que promovem um ambiente inclusivo e seguro, os estudos de Zeichner (1993), subsidiou o trabalho quanto à formação de professores e as perspectivas sociais. Paulo Freire (1996, 1997, 2011), subsidiou toda a relação da educação transformadora, criticando o modelo tradicional de educação bancária, no qual o conhecimento é depositado nos estudantes de forma passiva. Enquanto a prática incentiva o pensamento crítico e a reflexão, em busca de caminhos para a (des)(re)construir o conhecimento conectado às experiências e vivências dos estudantes, tornando-o significativo e relevante para a vida, convidando o professor a contemplar a tecnologia como ferramenta para entender a matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, a análise destaca a importância de abordar a violência nas escolas, especialmente o bullying, por meio de investigar a própria prática (PONTE, 2004), baseadas na convivência democrática utilizando-se das rodas de conversa. A convivência democrática é uma abordagem promissora para prevenir e combater o bullying, promovendo o respeito mútuo, a participação dos alunos, a resolução pacífica de conflitos e a valorização da diversidade. As questões do bullying envolvem não apenas agressão física, mas também aspectos psíquicos e morais, violando os direitos humanos. (CANDAU, 2000).

A educação em direitos humanos é fundamental para sensibilizar os

alunos sobre as consequências da violência. No ensino de matemática, é crucial adotar práticas pedagógicas que promovam um ambiente inclusivo e seguro, incentivando a participação ativa e a aprendizagem significativa dos alunos.

O estudo investigou o impacto positivo das práticas baseadas na convivência democrática, envolvendo discussões e debates em sala de aula, no desenvolvimento de habilidades matemáticas e socioemocionais. Foram também utilizadas como ferramenta pedagógica o uso do computador, em apoio ao ensino da matemática. (PONTES et al, 2019, p. 2).

Recomenda-se que futuras pesquisas se aprofundem nas estratégias de implementação e avaliação dessas práticas pedagógicas, visando fornecer subsídios adicionais para educadores e gestores escolares, dentro de um viés de formação reflexiva (ZEICHNER, 1993). Para alcançar uma transformação significativa no combate ao bullying e à violência, é essencial o engajamento ativo de educadores, pais, estudantes e comunidades na implementação e promoção dessas práticas. Investir na formação de cidadãos críticos e na construção de relações saudáveis e pacíficas promove uma cultura de paz e respeito nas escolas.

A implementação de práticas pedagógicas baseadas na convivência democrática no ensino de matemática contribui para um ambiente escolar mais inclusivo e seguro, capacitando os alunos com habilidades matemáticas e socioemocionais. (D'AMBRÓSIO, 2012). É importante continuar a investigar e aprimorar estratégias pedagógicas que combatam o bullying e a violência, visando o crescimento e o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao trabalharmos juntos como uma sociedade comprometida com a educação e o bem-estar dos jovens, podemos construir um futuro promissor e harmonioso para todos os alunos, numa perspectiva de transformação social, estabelecendo uma relação horizontal com os alunos, pautada no diálogo. (FREIRE, 1996, 1997, 2011).

REFERÊNCIAS

- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: Da teoria à prática**. 23ª Edição. Campinas: Papirus Editora, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.
- _____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018. Disponível em: [Disponível em: https://curriculoreferencia.educacao](https://curriculoreferencia.educacao).

mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg. Acesso em: 10 dez. 2022.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível.** Universidade Federal da Paraíba. Revista Temas em Educação, v.5, n. 15, p. 24-35, 2014.

PONTE, João Pedro da. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Educar em revista**, n. 24, p. 37-66, 2004.

PONTES, Ana Paula Florencio Ferreira; DA SILVA, Noemita Rodrigues; BARBOZA, Pedro Lúcio. Professor de matemática e a utilização das tecnologias no ensino: realidade x expectativa. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 3, p. 01-18, 2019.

ZEICHNER, Kenneth M. - **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NO DIAGNÓSTICO PRECOCE DO TRANSTORNO OBSESSIVO-COMPULSIVO FRENTE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Zilmar Alves de Oliveira¹

1. INTRODUÇÃO

A carência de informações é notória mesmo no meio educacional, basta surgir algo pouco conhecido ou desconhecido, que as dúvidas, o medo e a exclusão ganham espaço, principalmente, quando se trata de pessoas que fazem algo inesperado, ou melhor, diferente da maioria. O preconceito surge da ignorância e tende a diminuir quando conhecemos o problema e usamos da empatia para acolher o diferente, cabendo a nós buscar informações ou permanecer com conceitos limitados ao achismo, tomemos como exemplo os transtornos que acometem o ser humano em uma ou mais fases do desenvolvimento, dificilmente essas pessoas exteriorizam o sofrimento, sabem onde procurar ajuda e se existe tratamento. Nesse caso, a solução encontrada é o isolamento social e a prática de rituais na tentativa de escapar das opressões e/ou na busca pelo equilíbrio.

Diante do exposto e do desejo de formação continuada na área da educação, discorreremos neste artigo de revisão bibliográfica sobre o papel do psicopedagogo no diagnóstico precoce do transtorno obsessivo compulsivo frente às dificuldades de aprendizagem.

Os transtornos que acometem o ser humano em uma ou mais fases do seu desenvolvimento são motivos de preocupação por parte dos pais, estudantes e especialistas da área da educação e saúde, sejam eles de ordem genética, ambiental e/ou cultural, e ainda em seu grau leve, moderado ou severo, bem como as formas de tratamento, a origem e possibilidades de se tornarem crônicos, quando não tratados e/ou atenuados.

O transtorno obsessivo-compulsivo (TOC), como o próprio nome faz referência é um transtorno que acomete indivíduos do sexo feminino e masculino

¹ Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Evangélica do Piauí – FAEPI (2013). Pós-Graduada em: Psicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI (2021). Professora concursada da Prefeitura Municipal de Viçosa do Ceará- CE, desde 2019. E-mail: zilmarolv@outlook.com.

em diferentes fases do desenvolvimento, com ações obsessivas e/ou compulsivas. O sujeito com TOC de forma voluntária ou involuntária passa a conviver com medos e/ou culpas constantes, uma vez que o diagnóstico leva em consideração a frequência e duração dos sintomas. Sendo assim, nem todo sentimento de culpa, preocupação excessiva, emoção e atos perfeccionistas são sintomas deste transtorno mental, se tais comportamentos proporcionam prazer e são momentâneos são desconsiderados. Tal transtorno é considerado obsessivo porque não está de acordo com os preceitos do indivíduo; sua persistência causa inquietação e muito sofrimento, que podem diminuir temporariamente com a prática de rituais e supertições desgastantes, exigindo do corpo e mente bastante esforço na tentativa de anular tais ideias desagradáveis, mesmo que provisoriamente, comprometendo assim a saúde mental do sujeito com TOC.

Dos inúmeros temas estudados no curso de psicopedagogia, os de maior interesse foram: Diagnóstico e intervenção psicopedagógicas e distúrbio de aprendizagem, acreditando que estes temas estão fundamentados nos principais objetivos desta área do conhecimento. As disciplinas ministradas no curso e os conceitos errôneos adquiridos em experiências diretas (observação) e indiretas (relatos) com os sintomas do transtorno obsessivo-compulsivo foram relevantes para a escolha do tema do presente trabalho. E assim, aprofundamos nossos estudos em relação ao TOC na tentativa de compreender se esse transtorno interfere na aprendizagem e qual a relevância do papel do psicopedagogo no diagnóstico precoce.

Para tal aprofundamento tomamos como objetivos específicos: conhecer as consequências que o TOC acarreta ao estudante diagnosticado com esse transtorno, compreender o papel do psicopedagogo diante das problemáticas enfrentadas pelo aluno com TOC e identificar os sintomas obsessivo-compulsivos para posteriores intervenções, sendo estes indispensáveis para o alcance do objetivo geral: especialização em casos de transtorno obsessivo-compulsivo.

Considerando a existência do TOC e a gravidade desta doença mental, que gera incapacitação aos sujeitos, contribuindo para o surgimento ou agravamento de outras comorbidades (depressão, ansiedade, transtorno de pânico etc.), buscamos com esta abordagem teórica servir de referência aos especialistas em doença mental, aos cursistas e aos professores que se desafiam a cuidar dos seus alunos.

Para a elaboração deste artigo de revisão bibliográfica analisamos trabalhos publicados, através de buscas na internet com o uso de termos relevantes nos seguintes mecanismos eletrônicos: SciELO (Scientific Electronic Library Online), Google acadêmico e no CAPES (Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). O estudo de artigos e monografias foram indispensáveis, pois a partir deles tornou-se possível a conclusão deste trabalho.

2. DESENVOLVIMENTO

O comportamento humano se apresenta de forma heterogênea a depender dos estímulos internos e externos, fruto de reações voluntárias e/ou involuntárias. Se pararmos para observar existem indivíduos que reprimem a repetição de palavras e gestos, enquanto outros verbalizam e realizam uma mesma atividade várias vezes ao dia. Ambos os casos geram certo desconforto por parte dos envolvidos, uma vez que a repetição de fatos torna-se desgastante e a repreensão, motivo de ignorância, embora na maioria das vezes não seja. O fato de não entender as dificuldades enfrentadas por cada sujeito acaba por dificultar o convívio social, com isso a comunicação, a afetividade e a aprendizagem são ineficientes.

Tais comportamentos apesar de serem comuns nos diferentes ambientes sociais ainda não se sabe ao certo sua origem, sendo assim não é exigido ao indivíduo comum entender a origem dos problemas, mas é essencial respeitar as diferenças. Diante do exposto, profissionais de áreas distintas buscam através da observação, da pesquisa e do diálogo, meios eficazes de promover a inclusão, a integração e a aprendizagem através de tratamentos psicoterápicos e apoio social.

Tomemos como exemplo o TOC [objeto deste estudo], que para Fernandes (2019), “é definido como uma patologia psíquica grave que se apresenta como um transtorno heterogêneo, pois possui vários subtipos e bases fisiopatológicas específicas”. Em suas diferenças individuais o sujeito com TOC apresenta obsessões e/ou compulsões rotineiras e desgastantes. Segundo a mesma autora as obsessões:

dizem respeito a pensamentos, imagens, ideias, medos, preocupações, dúvidas e impulsos que emergem na mente do indivíduo de forma intrusiva, ou seja, involuntária e indesejada. São recorrentes e persistentes, causam grande desconforto e ansiedade, além de poderem abranger diversos conteúdos (como, por exemplo, medo de ter ingerido alguma substância nociva, de ser contaminado por uma doença, de ferir alguém ou de ter sido responsável por alguma tragédia). (FERNANDES, 2019, p. 9).

Em se tratando das compulsões “são comportamentos ou atos mentais repetitivos que o indivíduo é levado a executar voluntariamente em resposta a uma obsessão ou de acordo com regras rígidas, para reduzir a ansiedade/mal-estar ou prevenir algum evento temido” (TORRES & SMAIRA, 2001). As autoras acrescentam que, “enquanto as obsessões causam desconforto emocional, os rituais compulsivos (sempre excessivos, irracionais ou mágicos) tendem a aliviá-lo, mas não são prazerosos”.

É importante salientar que tal transtorno em alguns casos é dissociável; “apesar de mais frequente, nem sempre obsessões e compulsões estão associadas, havendo pacientes puramente obsessivos e, mais raramente, só compulsivos”. (TORRES & SMAIRA, 2021, p.6). Para alguns médicos, o TOC é:

consequência da interação de fatores genéticos, neurobiológicos e ambientais. Essa interação altera o funcionamento de circuitos que conectam áreas mais externas do cérebro, regiões do córtex ligadas ao processamento das emoções, do planejamento e ao controle das respostas de medo, a áreas internas como os núcleos da base e o tálamo, que integram informações emocionais, cognitivas e motoras, regulando a resposta ao ambiente. No TOC, a troca de informações entre essas áreas, mediada principalmente pelo neurotransmissor serotonina, estaria desregulada. (ZORZETTO, 2013, p. 21).

Segundo Skoog (1999 *apud* CORDIOLI, 2014) “os sintomas em geral acompanham o indivíduo ao longo de toda a vida, tendem a apresentar flutuações em sua intensidade ora aumentando ora diminuindo, mas raramente desaparecem por completo de forma espontânea”. Porém, até o diagnóstico e o início do tratamento o sujeito com TOC sofre tormentos constantes que podem ser confundidos com outros transtornos ou “manias”.

Em relação ao tratamento do TOC, a associação meios farmacológicos com a terapia comportamental é mais eficaz na tentativa de minimizar os efeitos secundários dos fármacos e possíveis reincidências. Ao utilizar os fármacos como único tratamento, seu uso fica restrito a fatores como intolerância aos efeitos colaterais e recaídas (CORDIOLI & SOUSA, 2005 *apud* SILVA & SMAIRA, 2007). Para Silva *et al.* (2007), “felizmente, na maioria das vezes, essa associação terapia- farmacologia consegue atenuar ou eliminar completamente os sintomas obsessivo-compulsivos”.

Diante das crises de obsessão e compulsão, recorrentes e desagradáveis, algumas medidas são tomadas pelo sujeito na tentativa de aliviar o sofrimento e evitar que outras pessoas conheçam o problema, essas medidas são observadas em forma de punições, tais como: evasão escolar, infrequência, distanciamento social, individualismo, dentre outros, pois apesar de ser um transtorno incapacitante para o sujeito com TOC quanto menos pessoas souberem menor será o constrangimento, o que só dificulta o diagnóstico e o tratamento precoce. Conforme afirma Becker:

as próprias crianças com TOC veem seu comportamento como esquisito e diferenciado do comportamento dos seus companheiros, têm vergonha, e diversas vezes necessitam disfarçar ou retirar-se para realizar seus rituais compulsivos. Ocasionalmente não utilizam o banheiro da escola, nem se aproximam de seus colegas para impossibilitar qualquer contato físico e receiam que possam estar ficando ‘loucos’. (BECKER, 2016, p. 32-33).

Diante das considerações em torno da natureza do TOC, Silva (2011 *apud* FERNANDES, 2019) corrobora que:

O TOC está vinculado a uma qualidade de vida baixa e os prejuízos ocasionados atingem as mais diversas dimensões da vida. Os indivíduos com TOC manifestam bloqueios e complicações nas relações interpessoais,

essencialmente no que se refere às que são de convívio mais próximo e frequente. Sendo assim, suas limitações nesse quesito são mais percebidas nos âmbitos familiar, social, afetivo e profissional ou acadêmico. (SILVA, 2011 *apud* FERNANDES, 2019, p.21).

Para Fernandes (2019, p.14), “o TOC apresenta alto nível de incidência na infância e adolescência, acometendo essencialmente indivíduos em fase de desenvolvimento e escolarização”, diante dos primeiros sinais do transtorno cabe aos familiares, professores e profissionais da área da saúde de forma conjunta buscar meios acessíveis e eficazes para o tratamento, que refletirá em melhor qualidade de vida. Sendo assim, é imprescindível entender os motivos pelos quais a comunicação, o comportamento, a aquisição da leitura e escrita, dentre outros indicadores de aprendizagem, estão sendo afetados, para possíveis intervenções e encaminhamento aos profissionais. Em situações de comportamentos atípicos do TOC a atenção é dificultada, uma vez que o indivíduo fica carregado de pensamentos inconsciente de culpa e punitivos. Segundo Fernandes (2019):

O TOC é caracterizado sobretudo pela presença de pensamentos obsessivos e ações compulsivas, de cunho ritualístico e envolvendo regras. Esses atributos por si só acabam por ocasionar um entrave no processo de conversão de atividades que requerem uma maior atenção e esforço para ações de caráter autônomo ou automático. Sendo assim, é possível compreender o grau de sobrecarga psíquica e as dificuldades atencionais enfrentadas por estas pessoas em suas atividades diárias e, por conseguinte, em seu processo de aprendizagem. (FERNANDES, 2019, p.17).

Para Masellis, Rector e Richter (2003 *apud* FERNANDES, p. 24):

As obsessões interferem significativamente em atividades intencionais como ler, escrever, contar, ou simplesmente sustentar a concentração. Isso porque normalmente a criança ou adolescente, ao adentrar no círculo vicioso da obsessão ou compulsão, tende a ter dificuldade ou não conseguir voltar sua atenção para o desenvolvimento dessas atividades ou, ainda, não conseguir manter o foco por um período mais prolongado de tempo. (RECTOR e RICHTER, 2003 *apud* FERNANDES, p. 24).

Segundo Rosário, Velloso e Mastrorosa (2014, *apud* FERNANDES, 2019, p. 21-22), o TOC não compromete a capacidade cognitiva da pessoa, mas afirmam que seus sintomas frequentemente dificultam ou tornam inviável a finalização de atividades e avaliações, além de contribuírem para uma maior frequência de atrasos e não comparecimento às aulas.

Sendo assim, as obsessões e compulsões dificultam o processo de aprendizagem, uma vez que o foco não está naquilo que está sendo transferido, mas em preocupações excessivas que afetam negativamente a pessoa com TOC. É uma luta constante entre o temor de que o pior aconteça e o que fazer para evitar as obsessões. Segundo Fernandes (2019, p.27), os alunos com TOC:

podem frequentemente atrasar para a aula ou faltar; demorar para finalizar trabalhos e provas; buscar excessivamente se certificar de que não cometeram falhas ou de que entenderam algo, repetindo questionamentos sobre um mesmo ponto várias vezes; esquivar ou evitação em tocar objetos ou pessoas e estar em lugares ou passar por determinados ambientes; queda abrupta do rendimento acadêmico; isolamento durante o recreio e relutância na participação de trabalhos em grupo; dificuldades em tarefas de transição, como entrar e sair de ambientes; reler [...]. (FERNANDES, 2019, p.27).

Entretanto às pessoas com TOC não deixam de aprender ou deixam de realizar tarefas, o que acontece é que enfrentam dificuldades em acompanhar o rendimento do restante da turma, pois a atenção e/ou concentração ficam comprometidas sempre que a mente é ocupada por pensamentos invasivos. Para Fernandes (2019, p.29), “é crucial que o educador analise as necessidades e potencialidades do educando em suas múltiplas particularidades, as quais vão muito além de seu transtorno [...]”.

Ao confrontarem com dificuldades de aprendizagem, a escola pode contar com a ajuda de outros profissionais, dentre eles o psicopedagogo, que através da observação e distinção dos sintomas encaminhará o paciente a outros profissionais, como menciona Alves (2015, p.4):

ao psicopedagogo cabe avaliar o aluno e identificar os problemas de aprendizagem, buscando conhecê-lo em seus potenciais construtivos e em suas dificuldades, encaminhando-o, por meio de um relatório, quando necessário, para outros profissionais - psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista etc. que realizam diagnóstico especializado e exames complementares com o intuito de favorecer o desenvolvimento da potencialização humana no processo de aquisição do saber. (ALVES, 2015, p.4).

Segundo Bossa (1994, p.23 *apud* ALVES, 2015, p. 5):

[...] cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo de aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. [...]. (BOSSA, 1994, p.23 *apud* ALVES, 2015, p. 5).

Tais perturbações podem ser entendidas também como aquelas que o sujeito com TOC sofre, onde o psicopedagogo atuará assim que os sintomas forem notados ou assim que o sujeito procurar ajuda, cabendo a este profissional, através de uma abordagem prática e teórica, acolher o sujeito com TOC e demais grupos envolvidos de forma colaborativa, preventiva e terapêutica. Nessa perspectiva Alves (2015, p.7), aponta que:

[...] numa linha preventiva, o psicopedagogo pode desempenhar uma prática docente, envolvendo a preparação de profissionais da educação, ou atuar dentro da própria escola. Na sua função preventiva, cabe ao

psicopedagogo detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem; participar da dinâmica das relações da comunidade educativa a fim de favorecer o processo de integração e troca; promover orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e grupos; realizar processo de orientação educacional, vocacional e ocupacional, tanto na forma individual quanto em grupo. (ALVES, 2015, p.7).

Para Bossa (1994 *apud* ALVES, 2015, p.7):

[...] numa linha terapêutica, o psicopedagogo trata das dificuldades de aprendizagem, diagnosticando, desenvolvendo técnicas remediativas, orientando pais e professores, estabelecendo contato com outros profissionais das áreas psicológica, psicomotora, fonoaudiológica e educacional, pois tais dificuldades são multifatoriais em sua origem e, muitas vezes, no seu tratamento. [...]. (BOSSA, 1994 *apud* ALVES, 2015, p.7).

Na tentativa de remediar as dificuldades de aprendizagens existentes com o uso do tratamento terapêutico, a participação dos pais e professores junto ao psicopedagogo é primordial, no tocante ao diagnóstico, aceitação do tratamento, início e permanência. Para Cordioli (2004 *apud* FERNANDES, 2019, p. 21), as famílias:

[...] podem estimular a adesão às tarefas recomendadas no tratamento, a exemplo às de exposição e prevenção de rituais (que se baseiam na Terapia Cognitivo-Comportamental) ou às adotadas na psicoeducação; ou, em razão dos julgamentos excessivos, induzir ao abandono. É comum os pacientes deixarem o tratamento após desentendimentos em casa. (CORDIOLLI, 2004 *apud* FERNANDES, 2019, p. 21).

Apesar do TOC dificultar a aquisição de novos conhecimentos, poucas instituições educacionais contam com a atuação multidisciplinar de outros profissionais, o que gera certa acomodação, pois não sabem como lidar com o problema, mesmo sabendo de sua existência. Segundo Fernandes (2019, p. 26):

[...] é bastante comum nos depararmos com discursos de educadores relatando que se sentem desorientados e impotentes em relação aos seus alunos com transtornos psíquicos, pois não conhecem as características da patologia, muitas vezes não tem a confirmação do quadro ou ainda não recebem nenhuma formação continuada nesse sentido. A falta de conhecimento sobre como proceder, portanto, acaba ocasionando, no geral, um olhar distorcido por parte do professor e comunidade escolar sobre a situação. (FERNANDES, 2019, p. 26).

Por outro lado, alguns educadores reconhecem a importância da atuação do psicopedagogo diante dos transtornos que dificultam a aprendizagem e o convívio saudável, sendo assim procuram especialização nesta área, a fim de atender aos alunos em suas necessidades físicas, psíquicas, educacional e emocional. É importante salientar que o fracasso escolar não é meramente uma

consequência apenas do TOC, existem outros fatores que associados ou desagregados do TOC dificultam esse processo.

Para Fernandes (2019, p.31), “muitas pesquisas têm demonstrado que considerável parcela dos indivíduos que desenvolvem um transtorno mental recebe o diagnóstico tardiamente”. Segundo Cordioli (2014, p.15), “muitas das pessoas acometidas pelo TOC nunca foram diagnosticadas e, menos ainda, tratadas, apesar de existirem tratamentos efetivos há mais de 30 anos”, seja pela falta de informação em torno do tratamento e/ou gravidade do transtorno, embora levem uma vida regrada por sentimentos de culpa, medos, obsessões e compulsões.

Tanto o diagnóstico subsequente quanto casos não diagnosticados refletem em anos de sofrimento, cheio de regras e julgamentos autopunitivos, diante do complexo de inferioridade que impossibilita o indivíduo de uma existência saudável. Esse quadro clínico tende a ser mais grave quando acompanhado de outras psicopatologias, com sintomas semelhantes e/ou mais graves. Com o agravamento dos sintomas alguns indivíduos procuram ajuda, e um número expressivo de sujeitos planejam ou comentem suicídio, na tentativa de por fim ao problema.

3. CONCLUSÃO

A falta de acessibilidade e a acomodação só aumentam consideravelmente a parcela dos indivíduos que desenvolvem um transtorno mental com crises recorrentes e possível agravamento, resultante da ausência de tratamento e do aparecimento de outras comorbidades (depressão, ansiedade, tiques, fobia social etc.).

É possível que o trabalho do psicopedagogo reverta o número de diagnósticos tardios e o aparecimento de novas doenças que estão associadas aos problemas mentais não tratados. Porém, esses profissionais não trabalham por si só, sendo necessário o envolvimento da família, da escola e de outros profissionais.

Sem expor ou ridicularizar o paciente, o profissional deverá acolher o indivíduo, ajudar o mesmo a interpretar seus medos, observar o seu comportamento, a frequência do aparecimento dos sintomas, analisar seu histórico escolar, o convívio social, fazer o registro das observações para posterior avaliação e encaminhamento; sabendo que não existe um manual indicando a melhor forma de conduzir estes processos, pois isso é fruto de um trabalho ético, árduo, e necessário, que exige experiência, estudo e principalmente uma atenção especial aos envolvidos e se necessário for traçar outros métodos, o que não podemos aceitar é o descaso diante de tanto sofrimento, sabendo que em diversos casos existe tratamento, inclusive para o TOC, onde é possível perceber que a Terapia Cognitivo-comportamental tem se mostrado uma alternativa eficaz, e felizmente não é a única.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. R. dos S. A. **Um olhar psicopedagógico para as dificuldades de aprendizagem.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015.
- BECKER, A. B. **O transtorno obsessivo-compulsivo na infância e adolescência.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Faculdade de Psicologia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016.
- CORDIOLI, A. V. **O Transtorno Obsessivo-Compulsivo e as manifestações** Do livro: “TOC”, Editora Artmed. Porto Alegre, 2014. Disponível em [HTTP://www.ufrgs.br/toc/index.php/sobre-o-toc.html](http://www.ufrgs.br/toc/index.php/sobre-o-toc.html). acesso em 17/08/2021.
- FERNANDES, A. R. R. **O Transtorno obsessivo-compulsivo (TOC) e suas repercussões no processo de ensino-aprendizagem.** 2019. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- SILVA, D. R. S. da et al. **Transtorno obsessivo-compulsivo (TOC): características, classificação, sintomas e tratamento.** *ConScientiae Saúde*, São Paulo, v. 6, n.2, p. 351-359, 2007.
- TORRES, A. R; SMAIRA, S. L. **Quadro Clínico do transtorno obsessivo-compulsivo.** *Rev. Brasil. Psiquiatria* 2001; 23 (Supl 2):6-9.
- ZORZETTO, R. **As muitas faces da obsessão.** *Pesquisa Fapesp*, v. 205, p. 18-25, 2013.

CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA: CAMINHOS TRILHADOS PELA GESTÃO ESCOLAR

Francisco Hélio Damasceno Ferreira¹

Gerviz Fernandes de Lima Damasceno²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A gestão escolar democrática e participativa nas últimas décadas tornou-se objeto de estudo e discussão nos ambientes acadêmicos visando romper com o paradigma tradicional da administração escolar, buscando debater e propor novos modelos de gestão como condição para se efetivar a qualidade da educação pública que tanto se almeja no percurso histórico da educação no Brasil; para tal, busca-se instalar novas estratégias que contemplem a participação de todos os atores da escola e da comunidade no exercício pedagógico que ocorre dentro do ambiente formal da escola.

Com base no processo histórico que a educação brasileira percorreu nas últimas décadas trazemos como objetivo desta pesquisa analisar a evolução histórica da gestão democrática na educação pública brasileira, contextualizando o processo de gestão democrática e participativa, com percurso metodológico de cunho qualitativo onde fazemos uso da pesquisa bibliográfica e documental.

Os documentos legais aqui apresentados e discutidos surgem como marcos de cada período nas reformas educacionais, sendo assim, são registros de diferentes momentos históricos e seus respectivos contextos educativos, que revelam a realidade brasileira e a sua problemática educacional, assim como os desafios de cada contexto situado, levando em consideração os participantes do processo educacional, respeitando sua autonomia na execução das políticas públicas educacionais.

Na gestão escolar democrática e participativa, Paro (2002), enfatiza que deve estar alicerçada na participação da comunidade e esta deve acontecer na

1 Acadêmico do curso de Direito da Faculdade Via Sapiens (FVS), Tianguá (CE), Brasil; e-mail: hdamasceno@gmail.com.

2 Mestranda em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) Tianguá-CE, e-mail: gervizfernandes@gmail.com.

prática, pois “a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta” (2002, p. 16).

O curso de Gestão Escolar aproxima o docente da realidade educacional, como tema pertinente de discussão, pois o docente é um dos atores imprescindíveis de participação no processo de democratização da educação, desta forma a pesquisa torna-se relevante, partindo do pressuposto de que é urgente se discutir educação no Brasil de forma segura, crítica e embasada por teóricos que fomentam a gestão democrática e participativa como um caminho a ser perseguido pelos que almejam uma educação de qualidade, justa e para todos.

Com base nos estudos levantados pelo curso nasceu a problemática deste artigo onde achamos conveniente investigar as seguintes indagações: Como ocorreu a evolução histórica da gestão escolar na educação pública brasileira? Como está contextualizada a legislação vigente com o processo de gestão democrática e participativa?

Para responder a estes questionamentos dialogamos nesta pesquisa com autores que trazem uma concepção de gestão democrática construída a partir da democratização do ensino, sendo necessário mudanças estruturais e políticas no sistema de educação brasileiro para que a gestão seja viável e verídica democraticamente.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa consiste em um estudo de natureza qualitativa, por meio do estudo documental e bibliográfico, tomando como referência os documentos oficiais que definem a estrutura e regulamentam a educação brasileira, objetivando compreender o processo histórico da gestão democrática da escola pública.

Justifica-se a escolha da abordagem para:

[...] descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos[...] (RICHARDSON, 1999, p.53).

De acordo com Vergara (2005, p.47-48): “a pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material já publicado em livros, artigos, periódicos e redes eletrônicas, isto é material acessível ao público em geral”.

Para compreender como se configura a gestão escolar atualmente no Brasil, traçaremos a seguir um panorama histórico acerca das reformas educacionais vigentes a partir da Constituição Federal de 88, com destaque maior para

as reformas ocorridas a partir da década de 90. Para tanto, tem-se como aporte teórico as contribuições de autores como: Libâneo, Oliveira e Toschi (2009), Romanelli (2012), Ghiraldelli Júnior (2009), Vieira (2009a e b), Camini (2013), que desenvolvem estudos sobre a Política e Gestão Educacional, a História da Educação Brasileira, e conseqüentemente traçam os caminhos das reformas educacionais no Brasil.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA AO LONGO DO CAMINHO

A Constituição Federal foi promulgada em 1988, como um instrumento de retomada da democracia no país, trazendo consigo dispositivos necessários à mudança na educação brasileira, que dedicaram um espaço de maior extensão para as diretrizes que vão orientar a organização e o funcionamento do sistema educacional (Art. 205 a 214).

No Art. 205 estabelece “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).

O Art. 206 preceitua ainda:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

I - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal. (BRASIL, p.123-124).

Fundamentado no artigo e incisos supracitado, percebemos um alinhamento ao modelo de educação existente no Brasil, legitimando os princípios estabelecidos para o ensino; a partir da promulgação da Constituição de 1988, ocorreram algumas reformas educacionais brasileiras que concebem a redemocratização da educação no país.

Sobre os processos educacionais que se desenvolvem no país é possível afirmar:

Como instituição social educativa, a escola vem sendo questionada acerca de seu papel ante as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo. Elas decorrem, sobretudo, dos avanços tecnológicos, da reestruturação do sistema de produção e desenvolvimento, da compreensão do papel do Estado, das modificações nele operadas e das mudanças no sistema financeiro, na organização do trabalho e nos hábitos de consumo. Esse conjunto de transformações está sendo chamado, em geral, de globalização. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 51).

Ao longo da história acompanhamos uma educação voltada para a escolarização que atendia às exigências da produção e do mercado, o modo de produção capitalista, por meio de organismos internacionais - instituições financeiras, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), estes indicavam políticas educacionais para os países pobres, que eram instituídas via reformas educacionais.

Em 1990, realizou-se em Jomtien (Tailândia) a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial, sendo uma das primeiras iniciativas que colocou a educação no centro das atenções mundiais. Essa conferência contou com a participação de 155 governos, agências internacionais, ONGS, associações profissionais, dentre outros.

Como produto da Conferência, os governos assinaram a declaração aprovada na ocasião e por meio dela comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos e a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (Education for ALL – EFA), coordenado pela UNESCO que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 48).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996), surge nesse cenário de reforma da educação brasileira, tornando-se um marco significativo para o campo educacional, intitulada como uma nova lei nacional da educação.

A segunda LDB mantém muitas orientações advindas de leis anteriores e traz algumas novidades, sobretudo no campo da ampliação de direitos e deveres relativos à educação estabelecidos pela Constituição de 1988. Define também o “regime de colaboração”, explicitando incumbências na oferta da educação escolar. Dentre suas inovações estão orientações sobre o ensino indígena e a educação a distância. (VIEIRA, 2009, p. 15).

Um dos pontos de destaque citados por autores que analisam a Lei, ressalta a maneira não autoritária que a LDB falou sobre o que deve ou não ser ensinado nas escolas. Ela direciona que deve existir um núcleo comum, para todo o território nacional, e uma parte diversificada do currículo. Desta forma, o Ministério da Educação, lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que incentivaram uma vasta literatura em torno de cada tópico abordado. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009, p. 72).

Essa LDB reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capazes de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal. (BRASIL, 1997, p. 11).

O Plano Nacional de Educação – PNE, cuja elaboração é referenciada no Art. 214 da Constituição Federal e no Art. 9º da LDB 9.394/96, e aprovação na Lei nº 13.005/2014, estabelece as diretrizes e metas que visam elucidar problemas referentes às diferenças socioeconômicas, políticas e regionais. Entrou em vigor a partir de 26 de junho de 2014, dispõe sobre metas a serem alcançadas, nos próximos dez anos, para promover melhorias na qualidade da educação brasileira. Quanto à Meta 19, traz 8 estratégias, por meio delas visa:

Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (SAVIANI, 2014, p. 58).

Tais processos históricos influenciaram o trabalho do diretor escolar, que ao longo dos anos precisou acompanhar as legislações e as transformações do modo capitalista de produção, para Lombardi: “E a moderna administração somente surgiu nas últimas décadas do século XIX, com o objetivo de instituir estratégias organizacionais arquitetadas para disciplinar o trabalho e dele extrair maior produtividade”. (LOMBARDI, 2010, p. 23).

É recente o foco do ambiente escolar se pautar em uma gestão participativa:

Até bem pouco tempo, o modelo de direção da escola que se observava como predominante era centralizado na figura do diretor, que agirá como tutelado aos órgãos centrais, competindo-lhe zelar pelo cumprimento de normas, determinações e regulamentos deles emanados. Dessa forma, atuava sem voz própria para determinar os destinos da escola e, portanto,

desresponsabilizado dos resultados de suas ações. Seu papel nesse contexto era, por assim dizer, o gerente de operações ditadas, a partir dos níveis e órgãos centrais, mediante programas detalhados e uniformes para a realização generalizada em todas as escolas (SILVA, 2001 apud LÜCK, 2013a, p. 34).

O trabalho do diretor escolar constituía-se, sobretudo, em repassar informações, assim como controlar, supervisionar, “dirigir” o fazer escolar, em acordo com as normas estabelecidas pelo sistema de ensino. Bom diretor era o que cumpria essas obrigações plena e zelosamente, de modo a garantir que a escola não fugisse ao estabelecido em âmbito central ou em nível hierárquico superior. (LÜCK, 2013a, p. 35).

O termo utilizado para designar a administração de um espaço escolar após a Constituição passa a ser Gestão, que traz em si o princípio da Gestão Democrática, trazendo um novo sentido para a prática, pois conforme Vieira (2009a, p. 25), a gestão se faz em interação com o outro.

Segundo Luck (1996, p. 37):

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade coletiva. (LUCK, 1996, p. 37).

Luck (2013a), compreende ainda que:

A gestão emerge para superar, dentre outros aspectos, carência: a) de orientação e de liderança clara e competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e participativos; b) de referencial teórico-metodológico avançado para a organização e orientação do trabalho em educação; c) de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos globalizadores para a superação de seus problemas. Essa superação ocorre nas circunstâncias em que se observa, por parte dos gestores educacionais, a atuação inspiradora e mobilizadora de energia e competência coletiva orientada para a efetividade. Por efetividade, entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, em acordo com as novas necessidades de transformação sócio-econômico-cultural e desenvolvimento criativo e aberto de competências humanas, mediante a dinamização do talento humano, sinergicamente organizado, e a organização competente do trabalho e emprego criativo de recursos os mais diversos (LÜCK 2013a, p. 23-24)

Diante do cenário educacional atual em que a gestão escolar democrática tenta superar as práticas de autoritarismo dentro da escola, os sujeitos que fazem parte desse processo encontram limites e dificuldades de mudança. (SILVA, 2012). Compreendemos desta forma que a gestão configura-se democrática-participativa, pois representa um estilo de gestão com caráter democrático, tendo

em vista que, “a gestão participativa é a forma de exercício democrático da gestão e um direito de cidadania, mas implica, também, deveres e responsabilidades, portanto, a gestão da participação e a gestão eficaz.” (LIBÂNEO, 2004, p. 125). Para que sejam atingidos os objetivos vigentes na legislação, torna-se necessário que os atores envolvidos no processo educacional visualizem a qualidade da educação como um compromisso de todos:

A ideia básica é a da gestão como um processo de idas e vindas, construído por meio da articulação entre os diferentes atores, que vão tecendo a feição que esse processo vai assumindo. A gestão democrática é a expressão de um aprendizado de participação pautado pelo dissenso, pela convivência e respeito às diferenças em prol do estabelecimento de espaços de discussão e deliberação coletivos. (OLIVEIRA, MORAES e DOURADO, 2012b, p.7).

Não há uma construção efetiva das terminologias utilizadas para se conceituar uma gestão de qualidade, democrática e participativa sem a efetiva participação e preocupação de todos que fazem parte da comunidade escolar. Educadores, gestores, pais, profissionais da educação, alunos e comunidade externa, precisam pensar o espaço escolar como formador de cidadãos, Oliveira, Moraes e Dourado (2012a, p.3) “que, pensar a função social da escola implica repensar o seu próprio papel, sua organização e os atores que a compõe.” O percurso aqui discutido demonstra que:

A gestão democrática da escola e dos sistemas é um dos princípios constitucionais do ensino público, segundo o art.206 da Constituição Federal de 1988. O pleno desenvolvimento da pessoa, marca da educação como dever do Estado e direito do cidadão, conforme o art. 205 da mesma Constituição ficaria incompleto se tal princípio não se efetivar em práticas concretas no chão da escola. Tais observações correspondem a uma clara compreensão da relação central entre a formação continuada de gestores escolares e o avanço da qualidade do ensino, da realização e do fortalecimento da gestão democrática da educação pública. Entendemos, portanto, que a escola tem um papel fundamental para que possamos avançar na efetiva gestão democrática, em todos os espaços coletivos. (COLARES, XIMENES ROCHA e COLARES, 2012a, p.15).

Paro (1997, p. 40) aponta que não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade. Para que o espírito democrático se faça presente na educação, é necessário que dentro do ambiente educacional se concretize as vivências democráticas.

A democracia é o meio político de salvaguardar a diversidade social e cultural dos membros da sociedade nacional ou local, simultaneamente à manutenção de uma língua nacional e um sistema jurídico que se aplique a todos; é a única possibilidade de limitar a crescente dissociação entre racionalidade instrumental e identidades culturais; é uma luta

pela libertação em relação a um poder, seja o despotismo racionalista, seja a ditadura comunitária; é um espaço de tensões e conflitos, ameaçado constantemente por algum poder; é o espaço institucional livre, no qual se desenvolve esse trabalho do sujeito sobre si mesmo, trabalho pelo qual as pessoas encontram o papel de criadoras e produtoras, não somente de consumidoras. (GHANEM, 2004, p. 21-23).

Torna-se assim, a democratização do ensino um marco, um ponto de partida para a formação do estudante, objetivando uma formação plena do ser humano, em todos os seus aspectos, sejam eles, emocional, físico, cognitivo e social.

RESULTADO E DISCUSSÕES

As práticas educacionais aplicadas no Brasil estão diretamente ligadas ao processo de gestão que se desencadeou através das políticas públicas vigentes de cada época. A gestão democrática e participativa se interliga ao processo de qualidade da educação, desencadeando princípios que ficaram mais evidentes nas lutas educacionais.

As mudanças configuradas no setor educacional devem-se ao fato da educação ser composta por momentos dinâmicos e globais que necessitam de práticas interativas, participativas e democráticas para que ocorra a superação dos problemas e desafios enfrentados pelo sujeito social.

As legislações vigentes indicam um caminho a ser trilhado para que a efetivação da gestão democrática e participativa, ocorrendo de forma responsável e verídica, dessa forma, programas e projetos de governos precisam estar alinhados para que a implantação das políticas públicas ocorram a fim de transformar o cenário educacional.

É indispensável que se perceba a gestão democrática como subsídio para uma educação de qualidade, que busca formar o ser humano pleno e integral. Construir uma gestão democrática é dar voz e vez a todos os atores do processo, compreendendo as metas de cada instituição escolar, mas também a autonomia de todos os envolvidos.

A questão ainda soa como possibilidade de novas reflexões: gestão democrática escolar: é possível? Quais as possibilidades e desafios de sua implementação? Quem são os participantes na prática? Entre outros questionamentos que possam vir a surgir diante do tema debatido à luz das pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões aqui apresentadas e um recorte do processo histórico que a gestão escolar democrática percorreu, entende-se que a democracia dentro e fora do ambiente escolar tem sido uma luta diária, visto que a sociedade

é fruto das mudanças sociais e políticas de cada época vigente, tornando-se assim indispensável a sua compreensão histórica e dos seus elementos que a compõem.

Buscou-se ainda evidenciar que a escola é um espaço em que essas políticas devem se concretizar, devem ocorrer para que a transformação da sociedade aconteça, almejando um sistema educacional mais democrático e participativo, o gestor (equipe gestora) precisam no âmbito da escola facilitar essa implementação, por meio de ações mais democráticas e participativas que envolvam todos os atores da educação.

Desse modo, não se esgotam as pesquisas que demonstram a importância e relevância de uma gestão verdadeiramente democrática e participativa no ambiente escolar, se faz necessário então, refletir sobre o desenvolvimento desse eixo com a participação de todos os sujeitos que fazem parte do contexto educacional direta e indiretamente, propiciando aos educandos um ambiente cujo foco seja o seu desenvolvimento físico, motor, cognitivo, emocional e intelectual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 25 dez. 2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 25 dez. 2022.

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

CAMINI, L. **Política e Gestão Educacional Brasileira: uma análise do plano de desenvolvimento da educação/plano de metas compromisso todos pela educação (2007-2009)**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação Brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação/ Coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b. Série: Cadernos de Gestão.

_____. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9.ed. Pe-

trópolis, RJ: Vozes, 2013a. Série: Cadernos de Gestão.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

____. **Gestão democrática da escola pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

____. **Por dentro da escola pública**. 3ª. ed. São Paulo: Xamã, 2000.

____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SAVIANI, D. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024**. Teor integral conforme edição extra do Diário Oficial da União de 26/06/2014. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SILVA, S. R. **Democracia e Educação: para além do liberalismo, do comunismo e da política de amizade**. In. LIMA, F. C. S.; LIMA, L. M.; CARDOSO, M. J. P. B. (Orgs.). Políticas Educacionais e Gestão Escolar – os desafios da democratização. São Luiz: Edufma, 2012.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. 1. reimp. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VERGARA, S. C. **Métodos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, S. L. **Educação Básica: política e gestão da escola**. Brasília: Líber Livro, 2009a.

____. **Reformas Educativas no Brasil: uma aproximação histórica**. 2009b. Disponível em: <http://docslide.com.br/documents/reformas-educativas-no-brasil-umaaproximacao-historica.html>. Acesso em: dez. 2022.

SABIA QUE É CIÊNCIA? UMA PROPOSTA DE USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Maria Natália Mouta de Oliveira¹

Jakson Martins de Oliveira²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento oficial que normatiza a educação brasileira na atualidade, vem apresentando que os conceitos das Ciências, são essenciais para todos, e devem ser usados para a resolução dos problemas diários, ou seja, uma Ciência viva, aplicável no dia a dia dos discentes.

Os autores Araújo e Ramos (2023), defendem que o ensino das Ciências deve proporcionar a construção de cidadãos cientificamente cultos, acrescentando que atualmente existe uma grande variedade de possibilidades quanto aos recursos metodológicos, o que facilita o processo de ensino aprendizagem.

As metodologias ativas, são estratégias de ensino que visam a participação efetiva dos discentes, como os principais autores da sua aprendizagem. Estimulam a autonomia dos alunos, seu senso crítico, construindo-se uma aprendizagem realmente significativa.

A sala de aula invertida é uma das práticas das metodologias ativas, que consistem em um estudo prévio direcionado, estimulando a autonomia dos alunos, bem como, proporcionando que o momento da aula possa ser mais dinâmico, de aprofundamento de conceitos, instigando o interesse dos estudantes, pois como diz Moreira (2021), despertar o interesse discente é o desafio do século.

Diante do exposto, realizou-se um projeto baseado nas metodologias ativas (sala de aula invertida) na Escola de Cidadania Vilebaldo Barbosa Martins com os alunos do 8º ano D, com o tema: Sabia que é Ciência? A ideia foi questionar os educandos sobre coisas do seu dia a dia, para que eles procurassem uma resposta científica e em seguida apresentassem para a turma, com uma explanação teórica e um experimento utilizando materiais de baixo custo.

1 Professora Ma. (Universidade Estadual do Ceará), da rede municipal de Crateús-CE, Brasil. E-mail: nataliamouta@gmail.com.

2 Professor Me. (Universidade Federal do Ceará), da rede estadual do estado do Ceará, Brasil. E-mail: jaksonmarolive@gmail.com.

O objetivo foi mostrar que a Ciência está presente nas pequenas coisas do nosso cotidiano, desde o ato de abrir uma lata de conservas, o uso do cinto de segurança, as mais diversas tecnologias que fazemos uso rotineiramente, como também, mostrar que é possível realizar experimentos científicos com poucos custos.

Observou-se que os alunos ficaram surpresos com a identificação da presença da Ciência em coisas simples e mostraram-se bem mais motivados principalmente com a realização dos experimentos utilizados na comprovação dos fenômenos.

Como a prática se baseou na sala de aula de aula invertida, onde os alunos teriam que fazer a pesquisa e a construção do experimento em casa, notou-se também um envolvimento significativo das famílias, melhorando o engajamento discente com a realização da atividade proposta.

ENSINO DE CIÊNCIAS

De acordo com a BNCC – Base Nacional Comum Curricular, o documento oficial norteador dos currículos da Educação Básica brasileira, das unidades públicas e privadas, os conceitos das Ciências, são essenciais para todos, e devem ser usados para a resolução dos problemas diários, como o consumo elétrico, a importância do uso do cinto de segurança, reconhecer um produto tóxico, entre outros:

“Todavia, poucas pessoas aplicam os conhecimentos e procedimentos científicos na resolução de seus problemas cotidianos (como estimar o consumo de energia de aparelhos elétricos a partir de suas especificações técnicas, ler e interpretar rótulos de alimentos etc.). Tal constatação corrobora a necessidade de a Educação Básica – em especial, a área de Ciências da Natureza – comprometer-se com o letramento científico da população. (BRASIL, 2018, p. 547).

Para Teixeira (2019), no ensino de Ciências deve se considerar o envolvimento dos alunos, principalmente na busca por soluções de problemas e na tomada de decisões, atuando de forma crítica e participativa durante as aulas, tornando-se dessa forma um cidadão ativo na sociedade da qual faz parte:

“Ensinar Ciência está relacionado a uma aprendizagem que leve em conta o envolvimento dos alunos em novas formas de pensar: existe a necessidade de uma articulação com os modelos próprios da Ciência, envolvendo o aluno numa cultura científica, envolvendo-o, por exemplo, na busca de soluções de problemas e na tomada de decisões, atuando com capacidade crítica na desmistificação de crenças e valores, na não neutralidade da Ciência, na interferência de determinantes de origem política e sociocultural. (TEIXEIRA, 2019, p. 852).

Araújo e Ramos (2023), trazem que o ensino de Ciência tem uma grande

variedade de possibilidades quanto aos recursos metodológicos e que estes, por sua vez, devem ser mais explorados pelos docentes, como por exemplo os softwares gratuitos disponíveis na web, histórias em quadrinhos (HQs), experimentos de baixo custo, entre muitas outras possibilidades:

As ciências e as tecnologias têm a possibilidade de fazer uso de uma grande variedade de recursos, de meios, de linguagens, de signos e de formas de expressão, por exemplo, existe microscópio digital (com valor inferior a oitenta reais), softwares gratuitos ou histórias em quadrinhos (HQs) que podem ser utilizados no ensino de Ciências. (ARAÚJO e RAMOS, 2023, p. 2).

Aprender Ciência de acordo com a ideia de Teixeira (2019), não deve ser um exercício exaustivo e exclusivo das salas de aula, o professor pode e deve aproveitar espaços como museus, laboratórios, o próprio entorno dos estudantes, visando a construção de cidadãos cientificamente cultos, que saibam se posicionar em situações cotidianas com uma postura científica:

Ainda que a sala de aula seja um dos lugares onde grande parte dos sujeitos se deparam com os conhecimentos, não podemos deixar de salientar a importância de outros espaços, que também assumem relevância quando a intenção é a de formação de cidadãos cientificamente cultos, envolvendo não somente uma aprendizagem da Ciência, mas também um aprender a fazer Ciência e aprender sobre a Ciência. (TEIXEIRA, 2019, p. 853).

METODOLOGIAS ATIVAS

No trabalho de Araújo e Ramos (2023), temos que as metodologias ativas são estratégias de ensino que visam a participação efetiva dos discentes no processo de ensino aprendizagem, tornando-os autores e produtores de seu conhecimento, dessa forma o professor atua como um facilitador, que orienta e direciona, como apresenta as autoras Luchesi, Lara e Santos (2022), o aluno passa a ser o centro do processo:

Nas metodologias ativas, o professor atua como facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Suas funções são as de provocar, construir, compreender e refletir, junto com o aluno, para orientar, direcionar e transformar a sua realidade. O aluno, em contrapartida, é o centro do processo, deve ter uma postura ativa, trabalhar com a autoaprendizagem, curiosidade, pesquisa e tomada de decisões, bem como gozar de autonomia e reflexão para que desenvolva uma atitude crítica e construtiva que o prepare à prática profissional. (LUCHESE, LARA e SANTOS, 2022, p. 15).

Alves e Santos (2022, p.11), apresentam que “O novo conceito de aprendizagem coloca o aluno como um ser atuante, ativo, crítico e que definitivamente participa do processo educativo e de seus resultados almejados.” Dessa forma o estudante passa a ser protagonista da sua própria aprendizagem, sai da condição

passiva de quem só absorve.

A sociedade vem mudado, se resignificando e a educação não pode ficar para trás, os alunos das escolas da atualidade, são bem mais críticos e reflexivos, logo os métodos de ensino devem se enquadrar para atender às aspirações de um público totalmente novo, como defende Alves e Santos (2022):

Os métodos de ensino precisaram ser reavaliados para atender às aspirações de um público totalmente novo, crítico, reflexivo, remodelado e que almeja ser visto como um grupo ativo e importante, uma vez que antes, quando era tratado como um subnível da sociedade de classes, não lhe era permitido possuir voz ativa (no sentido literal do termo!) e nem ter reconhecido o seu direito de participante ativo e modificador do seu grupo e do seu ambiente. (ALVES e SANTOS, 2022, p. 12-13)

Outro fato fundamental, na utilização das metodologias ativas é a aprendizagem significativa, como o próprio nome sugere, o aluno deve encontrar significados naquilo que está estudando, pois como defende os autores Alves e Santos (2022), quando o discente encontra um sentido no que está aprendendo, ficará mais motivado (interessado) e com isso se dedicando bem mais:

Um ensino significativo tem que entregar ao aluno algo que, como o próprio nome o diz, tenha algum significado para ele. Ou seja, é preciso que o educando veja sentido no conteúdo curricular que está sendo ensinado, a fim de que o aprendiz não venha a desanimar e se desinteressar pelos estudos. Se o aluno perceber algum sentido no que está aprendendo, certamente vai ficar animado, dedicar atenção e concentrar suas energias ao que está sendo proposto pelo docente. (ALVES e SANTOS, 2022, p. 15).

SALA DE AULA INVERTIDA

A sala de aula invertida, é uma das práticas das metodologias ativas que consiste em o professor repassar antecipadamente materiais de estudos para seus alunos, os quais poderão estudar em casa ou em qualquer outro ambiente sem a supervisão docente. Com isso, durante o momento da aula como apresenta Costa (2022), poderão debater, trocar experiências e aprofundar os conhecimentos, tornando assim o momento mais dinâmico e motivador:

Pode-se observar nesta metodologia de ensino, que o processo ficará invertido, ou seja, ao invés de trabalhar a teoria em sala de aula, e conseqüentemente, ficar aquela aula “chata”, o professor pode preparar o material de estudos e enviar antecipadamente para os alunos, que irão fazer um estudo em casa, podendo levantar mais informações acerca do tema, para poderem debater e trocarem experiências dentro da sala de aula. (COSTA, 2022, p. 33).

No entanto, não é uma prática que oriente apenas o estudo remoto (em casa), mas, como traz Costa (2022), é uma forma dos alunos chegarem nas aulas

mais preparados, com questionamentos que lhes ajudarão a compreender melhor os conceitos estudados, incentiva a autonomia e o protagonismo discente:

A sala de aula invertida não tem a ideia de o aluno estudar apenas na sua casa, mas de chegar na sala de aula mais preparado, e também aprender a buscar informações de forma autônoma, sendo o principal protagonista de sua aprendizagem. (COSTA, 2022 p. 36).

É uma prática que requer do docente um olhar bem mais atento, desde a seleção dos materiais que serão disponibilizados para o estudo, a impressão do material físico, caso seja necessário, ou como sugere Costa (2022), a disponibilidade desses recursos em plataformas virtuais que além de facilitar o processo, engaja os estudantes, pois o uso da tecnologia é uma das formas que mais motiva os discentes do século, segundo Moreira (2021):

E para aplicação desta metodologia, o professor pode disponibilizar o material impresso para o aluno dias antes da aula, porém, com o advento da tecnologia, esta pode e deve ser utilizada, com o objetivo de facilitar e encurtar o processo. (COSTA, 2022 p. 33).

O forte advento das tecnologias e do Ensino a Distância, especialmente pós período de pandemia, tem ressaltado essa necessidade da mudança nas metodologias de ensino, Costa (2022), diz que os alunos do século não querem mais se sentar lá na sala de aula e ouvir passivamente, eles querem interagir, expor suas ideias, suas experiências, serem os compositores da sua própria história:

Todavia, este conceito tem mudado nos últimos anos, principalmente com o forte crescimento do Ensino a Distância (EaD), em que a disputa passa a ser preço e não ensino (para inúmeras instituições). O aluno do século XXI já está cansado, na verdade, ele não tem mais aquele entusiasmo de ir para uma escola ou faculdade, sentar lá, e ouvir, ele quer falar, expor suas ideias, suas experiências, e acima de tudo, interagir. (COSTA, 2022 p. 29).

DESENVOLVIMENTO

Sabia que é Ciência?, é um projeto que vem sendo desenvolvido com uma equipe de quatro alunos do 8º ano D da Escola de Cidadania Vilebaldo Barbosa Martins. A princípio foi orientado aos estudantes sobre os passos das atividades propostas dentro do projeto e como se daria a participação deles.

Baseado na proposta da sala de aula invertida das metodologias ativas, os discentes foram questionados sobre uma atividade simples do seu dia a dia, os quais deveriam buscar uma explicação científica para o fato, orientados pelo docente sobre as fontes de pesquisa para responder a indagação, assim como as possibilidades de experimentos que poderiam ser desenvolvidos.

O trabalho foi realizado fora do ambiente escolar e na semana seguinte

antes do início da aula, em duplas, os alunos fizeram a apresentação para a turma de forma teórica para a explicação do questionamento proposto e em seguida a realização do experimento que comprova o fenômeno apresentado.

As atividades iniciaram no mês de junho de 2023 e foram desenvolvidas até o momento três apresentações baseadas nos questionamentos docentes, como descritas nas tabelas 01, 02 e 03:

Tabela 01: Descrição da atividade 01

Descrição da atividade 01	
Questionamento	Como funcionam as TVs e o GPS?
Ciência	Através de sinais enviados por satélites
Explicação teórica	1. O que é um satélite? 2. História 3. A finalidade dos satélites 4. Os satélites de comunicações
Experimento	Copo satélite (manual do mundo)

Fonte: Elaborada pelos autores

Tabela 02: Descrição da atividade 02

Descrição da atividade 02	
Questionamento	Por que devemos usar cinto de segurança nos carros?
Ciência	Inércia
Explicação teórica	1. O que é inércia. 2. Newton. 3. Aplicações da inércia no dia a dia.
Experimento	Copo, moeda e cartolina (mundo educação)

Fonte: Elaborada pelos autores

Tabela 03: Descrição da atividade 03

Descrição da atividade 03	
Questionamento	Por que machucamos o pé se pisarmos em um prego?
Ciência	Pressão.
Explicação teórica	1. O que é pressão. 2. Fórmula da pressão. 3. Aplicações da pressão no dia a dia.
Experimento	Placa de pregos (manual do mundo)

Fonte: Elaborada pelos autores

Durante as apresentações foram realizados alguns registros, tanto do momento teórico como da demonstração do experimento, para compor o caderno

de campo do projeto, vide a imagem 01.

Imagem 01: Apresentações



Fonte: Arquivo pessoal

Após as apresentações foi aberto para perguntas de possíveis dúvidas e/ou comentários dos outros colegas da sala, as participações foram mais voltadas para os experimentos, com pedidos de poder realizá-los também. Abaixo estão descritos alguns dos comentários de acordo com o experimento realizado.

Experimento do Copo satélite – Aluno 01: Foi colocado que tipo de cola para que o copo não caia?

Experimento do Copo satélite – Aluno 02: Só acredito se eu fizer e não cair.

Experimento do Copo satélite – Aluno 03: E se parar de girar cai?

Experimento da Placa de pregos – Aluno 01: Isso não dará certo! Vai machucar da mesma forma.

Experimento da Placa de pregos – Aluno 02: Quer dizer que posso pisar e não vai machucar?

Experimento da Inércia – Aluno 01: Dá para fazer também com uma toalha de mesa e alguns objetos.

Experimento da Inércia – Aluno 02: Se a Terra está girando, se ela parar o que acontece conosco?

Foi oportunizado para alguns alunos da turma a realização do experimento para a comprovação e eficiência da atividade desenvolvida pelos colegas. Muitos questionaram se foi difícil a confecção do experimento, com o propósito de também em casa, experienciar com a ajuda da família.

Como processo de avaliação da prática foi indagado junto aos alunos que compõem a equipe de desenvolvimento do projeto, sobre a opinião deles a respeito da proposta, as dificuldades encontradas e os fatores positivos e negativos, as participações estão descritas a seguir:

Aluno 01: Eu não sabia que podia ter Ciência em coisas tão simples; é muito bom porque treina a nossa desenvoltura em apresentações; no experimento do copo satélite quase que eu não consegui acertar.

Aluno 02: O mais legal é poder descobrir a Ciência nas coisas simples do dia a dia e poder fazer os experimentos com a nossa família.

Aluno 03: Não tive dificuldades, eu achei foi bom pesquisar e tirar somente as dúvidas.

A proposta é continuar com as apresentações durante o segundo semestre letivo e estender para as demais turmas de 8º ano que compõem a escola, a fim de fortalecer o conhecimento científico dos alunos, o protagonismo discente e aproximar escola e família, uma parceria que necessita cada dia mais ser fortalecida.

A Ciência é um componente ativo por essência, o modelo invertido de aula acompanhado da experimentação apresentou um resultado significativo, que se comprova tanto pelos alunos que apresentam o projeto, como pelos colegas de sala e o envolvimento com as famílias.

REFLEXÕES FINAIS

Os conhecimentos das Ciências, como apresenta a BNCC, são essenciais para todos, e devem ser usados para a resolução de problemas diários, construindo-se assim uma sociedade cientificamente mais culta, que saiba se posicionar e agir considerando os conceitos científicos.

No desenvolvimento das ações do projeto: Sabia que é Ciência?, com os alunos do 8º ano da Escola de Cidadania Vilebaldo Barbosa Martins de Crateús-CE, notou-se que eles ficaram surpreendidos com a identificação da presença da Ciência em coisas simples do seu cotidiano.

A prática das metodologias ativas, com a sala de aula invertida, trouxe resultados promissores, os alunos envolvidos diretamente na execução do projeto apresentaram diversos fatores positivos, como a eficiência de um estudo remoto direcionado, o aprofundamento na sala de aula e o envolvimento da família nas atividades.

Foi possível com as ações propostas mostrar para os discentes que a Ciência está presente em suas atividades diárias, como nas tecnologias utilizadas nas TVs e GPS, no cuidado com o uso de cinto de segurança e de não machucar o pé ao pisar em um objeto pontiagudo como um prego.

A prática da experiência para comprovar o fenômeno científico estudado a partir de materiais de baixo custo, mobilizou todos os alunos, o fato de

quaisquer pessoas e com materiais simples e acessíveis, poder fazer um experimento foi significativo para os estudantes, muitos dos quais foi o primeiro contato com uma prática experimental.

Nota-se, portanto, que as ações sugeridas no presente trabalho, podem colaborar com o processo de ensino aprendizagem das Ciências, que as metodologias ativas devem compor as estratégias de ensino dos professores, pois colaboram para uma aprendizagem realmente significativa.

O protagonismo dos estudantes fortalece não somente as habilidades relacionadas ao conhecimento científico, mas ao amadurecimento, o desenvolvimento de um senso crítico, criativo e principalmente participativo.

É evidente que a prática desenvolvida apresentou resultados promissores para o processo de ensino aprendizagem das Ciências, as metodologias ativas são fortes aliadas para a construção de uma sociedade cientificamente culta e ativa, claro que não sana todas as dificuldades encontradas na prática do ensino de Ciência, mas é uma alternativa plausível que pode ser experienciada por todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. R. B.; SANTOS, M. P. Metodologias Ativas na Escola Contemporânea: dois olhares pedagógicos convergentes. In: Gercimar Martins & Gilson Azevedo (Org.) Metodologias ativas: um caminho de novas possibilidades. 1ª Edição. Goiânia – GO: Editora IGM, 2022. P. 7-24.

ARAÚJO, W. P.; RAMOS, L. P. S. **Metodologias ativas no ensino de Ciências: desafios e possibilidades na prática docente.** Research, Society and Development, v. 12, n. 1, e1412139150, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i1.39150>.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

COSTA, G. M. C. Sala de Aula Invertida: uma metodologia de aprendizagem ativa. In: Gercimar Martins & Gilson Azevedo (Org.) Metodologias ativas: um caminho de novas possibilidades. 1ª Edição. Goiânia – GO: Editora IGM, 2022. P. 25-38.

LUCHESE, Bruna Moretti; LARA, Ellys Marina de Oliveira; SANTOS, Mariana Alvina. **Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem.** Campo Grande – MS: UFMS, 2022. ISBN: 978-65-86943-72-6.

MOREIRA, M. A. **Desafios no ensino da física.** Revista Brasileira de Ensino de Física, vol. 43, suppl. 1, e20200451 (2021). DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9126-RBEF-2020-0451>.

TEIXEIRA, O. P. B. **A Ciência, a Natureza da Ciência e o Ensino de Ciências.** Ciênc. Educ., Bauru, v. 25, n. 4, p. 851-854, 2019. Doi: 0000-0001-7513-8336.

GRAMÁTICA NORMATIVA: DESAFIOS NA AULA DE PORTUGUÊS

Monise Campos Saldanha¹

Ana Paula Batista Rodrigues²

Izabelle Ferreira Pinheiro³

Ruth Helena Cardoso Pinheiro⁴

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Segundo Irlandé Antunes (2003), os métodos tradicionalistas referentes à gramática normativa utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, vem gerando uma ineficiência no processo de ensino-aprendizagem, no que tange a oralidade, a produção textual e a avaliação. Desse modo, a pesquisa busca analisar o ensino da gramática normativa na aula de Português.

Os objetivos específicos consolidam-se em descrever o papel do professor no ensino da gramática de forma didática, objetivando promover uma nova concepção dos alunos mediante a sapiência da gramática e, ainda, apontar os métodos avaliativos realizados pelos professores em sala de aula referente à participação ativa dos alunos no processo de ensino.

A metodologia norteadora deste trabalho possui abordagem quali-quantitativa. Foi realizada uma pesquisa via whatsapp – aplicativo de mensagem instantânea – com duas professoras atuantes na rede estadual de educação básica do estado do Pará. A coleta de dados foi obtida mediante a aplicação de questionários contendo quatro perguntas que primam sobre metodologias de ensino utilizadas na aula de português, as concepções acerca da avaliação do texto produzido pelos alunos, e como esses fatores implicam no desempenho

1 Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: saldanhanilson.ns@gmail.com.

2 Pós-graduanda em Letras - Português e Literatura pelo Centro Educacional Faveni. Graduada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: paulab9924096@gmail.com.

3 Pós-graduanda em Letras - Português e Literatura pelo Centro Educacional Faveni. Graduada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: izabelleferreira01.if@gmail.com.

4 Pós-graduanda em Letras - Português e Literatura pelo Centro Educacional Faveni. Graduada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará. E-mail: ruthhele- nap0@gmail.com.

dos estudantes. Após a coleta de dados da entrevista, foram realizadas as devidas análises para construção das discussões consoante a revisão bibliográfica.

O trabalho está organizado em três tópicos: primeiramente, será discutido por que ensinar gramática na aula de Português? Com base em um panorama geral e histórico alusivo ao ensino do referido campo de estudo. No segundo tópico, será abordado o papel do professor no ensino da gramática normativa, elucidando a maneira a qual é repassado o conhecimento sobre essa ciência. No terceiro tópico, trataremos da avaliação do texto escolar frente à postura do professor e seu papel norteador para uma escrita adequada.

1.1 Porque ensinar gramática na aula de Português?

A gramática normativa da Língua Portuguesa, presente no ensino das escolas brasileiras, é alvo de debates e discussões por estudiosos da língua. As principais críticas em torno da temática consistem, em porque, para que, mas, especialmente, em como esse processo de aprendizagem está se dando, tendo em vista a permanência dos métodos tradicionais e arcaicos de ensino por professores persistentes em negar a evolução do processo de ensinar, não socializando com a realidade e vivência do educando.

Uma gramática descontextualizada, amorfa, da língua como potencialidade; gramática que é muito mais “sobre a língua”, desvinculada, portanto, dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia-a-dia; uma gramática das excentricidades, de pontos de vista refinados, mas, muitas vezes, inconsistentes, pois se apoiam apenas em regras e casos particulares que, apesar de estarem nos compêndios de gramática, estão fora dos contextos mais previsíveis de uso da língua. (ANTUNES, 2003. P. 32).

Outrossim, é pertinente explicar a posição e funcionalidade da gramática na historicidade da língua. Do grego *grammatica*, tal ramo da ciência das linguagens foi sistematizada primeiramente por Dionísio, o Trácio, na Grécia Antiga, onde houve a necessidade de normatizar padrões para a modalidade escrita da língua e uniformizar tais práticas para o melhor funcionamento do código linguístico. Em vista disso, destaca-se a função principal desta na contemporaneidade.

Para Antunes (2003), a gramática compreende o conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua, e ainda, não existe língua sem gramática. Nesse viés, ao adentrar o espaço escolar e, sobretudo, participar das aulas de Língua Portuguesa o aluno não está inerte ao uso da língua, mas sim, detém o domínio de apenas uma das modalidades desta, ou seja, a linguagem coloquial manifestada principalmente por meio da fala, que é inerente ao ser humano no convívio social e familiar.

Em vista disso, o papel da escola concentra-se no ensinamento da

modalidade padrão da língua, em grande parte dos casos, está distante e é desconhecida pelos alunos. Para Possenti (1996, p. 13): “Talvez deva repetir que adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente) de que o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido”.

Ora, se abrissemos os ouvidos, se encarássemos os fatos, eles nos mostrariam uma coisa óbvia: que todos os que falam sabem falar. Pode ser que falem de formas um pouco peculiares, que certas características do seu modo de falar nos pareçam desagradáveis ou engraçadas. Mas isso não impede que seja verdade que sabem falar. As crianças, a partir dos três anos (arredondemos, para simplificar), falam durante muitas horas por dia. Ora, não poderiam fazer isso se não soubessem fazê-lo. As crianças brasileiras falam o dia todo em português (e não em chinês, alemão etc.). Logo, sabem português. Os brasileiros cuja situação social e econômica não lhes permitiu que estudassem muitos anos (às vezes, nenhum) falam o tempo todo. É claro, falarão como se fala nos lugares em que eles nascem e vivem, e não como se fala em outros lugares ou entre outro tipo de gente. Logo, falam seus dialetos. Logo, sabem falar. (POSSENTI, 1996, p. 26).

A gramática nesse ínterim, possui como primazia e pressuposto o desígnio de orientar e regular o uso da língua e seu funcionamento a partir das experiências pessoais do educando e a prática escolar, ou seja, o ensino dos padrões formais de linguagem não deve diminuir ou ridicularizar as cargas extralinguísticas que os estudantes trazem para o espaço escolar, sendo o regionalismo, as marcas de falar do contato social.

1.2 O papel do professor no ensino da Gramática normativa

Antunes (2003), ressalta que no cenário vivenciado no ambiente educacional, a prática pedagógica do ensino da gramática encontra-se limitada. Diante disso, a partir das perspectivas da mencionada autora, o ensino das três concepções: língua como expressão do pensamento; a língua como forma de comunicação; a língua como interação social, prevalecendo a terceira para os atuais procedimentos de ensino. No entanto, ainda há lacunas nesse processo, restringindo-se em experiências superficiais, no que consiste a atuação dos profissionais diante a orientação sobre essa área.

Ademais, em decorrência do insucesso do processo de ensino-aprendizado dessa área de estudo, que se faz perpetuante de diversas formas, nota-se a insatisfação dos alunos nas aulas de Português e a crença a qual rotula o Português enquanto “difícil” de ser estudado. Assim, justifica-se a repulsa às aulas, e consequentemente, o retrocesso ou declínio escolar do estudante. Desse modo, tal evasão implica na ineficiência, segundo Antunes (2003), no impasse de leitura e

escrita, bem como, o seu desapontamento nos estudos das demais áreas de ensino, pressupondo ser inábil e conformando-se em restringir o seu senso crítico ao das decisões socialmente pré-existentes.

Cabe frisar, que fatores extrínsecos também contribuem nas consequências anteriormente descritas, o ambiente educacional retrata os contextos de vida dos indivíduos nele inseridos o que compromete o avanço significativo dos mesmos. Em vista disso, Antunes (2003), elucida a sua cautela no que tange esses princípios interligados à escola, assim como, instiga a uma reflexão acerca do ensino do Português, sobretudo, da Gramática. Isto posto, as inúmeras problemáticas existentes, são comumente, fatores bases para análise e mudança dos empecilhos da conjuntura educacional.

Hodiernamente, muitos planos originados pelo sistema governamental têm buscado parâmetros que norteiem os profissionais e a escola a exercer uma educação eficiente. No que corresponde ao ensino da Gramática nas aulas de Língua Portuguesa, a autora descreve como propostas para tal melhoria os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e suas orientações, com o intuito de avaliar o desenvolvimento do alunado. Desta forma, as aulas de Língua Portuguesa necessitam projetar-se em três viés: a oralidade da língua, a escrita e a consideração da utilização dessas vertentes que se agrega a Gramática.

Assim, o professor possui um papel imprescindível no ensino da Gramática, cabe ao mesmo a função impulsionar essa aquisição do saber gramatical de modo que, os estudantes rompam os padrões estabelecidos sobre essa área de estudo. Antunes (2003), salienta que as bases de ensino fornecidas pelo governo são atributos que devem ser considerados como provedores de novas concepções metodológicas. Assim sendo, já não há fundamento para esses profissionais depender unicamente dos órgãos governamentais de educação, mas, basear-se em novas práticas de aprendizado a serem perpassadas aos educandos.

Uma gramática voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades; portanto, uma gramática dos “nomes” das unidades, das classes e subclasses dessas unidades (e não das regras de seus usos). Pelos limites estreitos dessas gramáticas, o que se pode desenvolver nos alunos é apenas a capacidade de “reconhecer” as unidades e de nomeá-las corretamente. Vale a pena lembrar que, de tudo diz respeito à língua, a nomenclatura é a parte menos móvel, menos flexível, mais estanque, mais estanque e mais distantes das intervenções dos falantes. Talvez, por isso mesmo, seja a parte “mais fácil” de virar objeto das aulas de língua. Vale a pena lembrar também que a gramática de uma língua é muito mais, muito mais mesmo, do que o conjunto de sua nomenclatura, por mais bem elaborada e consistente que seja. A esse propósito, seria muito útil a consulta ao trabalho de Neves (1994: 12), trabalho pelo qual pôde constatar que os exercícios em torno do reconhecimento da classe gramatical das palavras e de suas funções sintáticas obtiveram o maior índice de frequência. (ANTUNES, 2003, p.32).

De acordo com Antunes (2003), o ensino monótono da Gramática por alguns educadores a tornam imprecisa, distinta da língua em caráter oral ou escrito. Nesse sentido, a Gramática é experienciada pelos alunos motivada através do ensino fracionado da mesma. Isto posto, muitos alunos possui a visão de uma gramática difícil de ser estudada e compreendida, acessível apenas às comunidades mais escolarizadas, padrões gramaticais imutáveis existentes apenas nos manuais de Gramática, em que professores repassam aos alunos a sua função enquanto um modo de correção dicotômico do que vem a ser o certo ou errado não validando os aspectos relevantes.

1.3 A avaliação do texto escolar

De acordo com Morais & Ferreira (2007, p. 66): “A postura do professor e da escola diante das atividades pedagógicas de produção do texto determinarão que objetivos a avaliação daquele eixo didático de língua portuguesa irá ter.”. Assim, a avaliação do texto escolar pode desenvolver-se por meio de métodos “antigos” e “novos” seguindo os parâmetros educacionais abordados pelas instituições de ensino, bem como, os subsídios oferecidos pelo governo, evidentes na ação docente.

O método tradicional “antigo” de ensino e avaliação visa apenas apontar o certo e o errado, além de julgar se o aluno está suscetível a ser aprovado no final do ano letivo. Em outro viés, o conjunto escolar pode adotar metodologias “novas” referentes à avaliação, visando reconhecer, a priori, o aluno e o meio que o influencia, bem como, prepará-lo para a escrita, evidenciando os objetivos do texto – por que e para quem escrever – e, consoante a isso, verificar as marcas da oralidade no texto propondo a reescrita, a fim de adequar a escrita ao português padrão.

Evidentemente, não pretendo propor a ingenuidade permissiva e simplista de aceitar qualquer resultado. Ou seja, não se quer simplesmente aceitar qualquer coisa que o aluno escreve, ou qualquer interpretação para um determinado texto. Não é isso. O que pretendo ressaltar, isto sim, é uma atitude positiva, respeitosa, esclarecida e estimuladora do professor que sabe estar promovendo um desenvolvimento que só pode acontecer gradualmente e que, para acontecer, precisa de sua intervenção, que é imensamente significativa. (ANTUNES, 2003, p. 161).

Desse modo, o aluno ao ingressar no ambiente escolar, leva para a sala de aula sua vivência, isso, tendo como base o seu nível social, seja restrito em uma comunidade particular, ou experienciando o contato com pessoas de diferentes classes sociais. Esse contato com a sociedade restrita ou ampla, influencia diretamente no desenvolvimento escolar do educando, tendo em vista que as

experiências coletadas serão a base para o processo de ensino-aprendizagem.

Referente à avaliação dos alunos, o adequado é que seja efetuada de modo diagnóstico, considerando que as experiências extracurriculares vivenciadas anteriormente pelos alunos, passarão a refletir na produção escrita. Portanto, um aluno habituado em uma comunidade restrita, ou seja, apenas com um grupo de pessoas de condições financeiras baixas, sem acesso à escola e a leitura tende a ter um repertório mais limitado. De outro modo, um estudante convivente com pessoas de classe social elevada, alto nível de escolarização e acesso a um acervo literário diversificado, tende a ter um repertório culminante em uma escrita mais trabalhada e próxima de português padrão. Assim, ambos os fatores refletirão na forma como os alunos irão produzir o texto escrito.

Valia a pena não esquecer que há uma “correção” preventiva que a escola pode adotar como sucesso: a exposição do aluno a bons textos orais e escritos, ainda assim, com o devido cuidado para que esses textos funcionem para todos nós como “horizontes” [...] e não como provas de uma excelência que até inibe a experiência de quem está começando. [...] (ANTUNES, 2003, p. 162).

Dessa forma, a avaliação com enfoque em apenas apontar os desvios gramaticais, e, na maioria dos casos, a forma como o professor dirige-se ao texto elaborado pelos alunos riscando as marcas da oralidade presente nas entrelinhas com caneta vermelha, a fim de simbolizar o erro, ao invés de anotar orientações e possibilidades que facilitem a adequação da escrita à linguagem formal da língua portuguesa, ou até mesmo, menosprezando o nível intelectual do aluno, são fatores contribuintes para que os educandos criem uma repulsa ao estudo da gramática e reprimam a prática da escrita.

2. METODOLOGIA (ANÁLISE DE DADOS)

Constatou-se a partir da pesquisa que o estudo da Gramática Normativa, é imprescindível no ensino básico brasileiro, visto que, ele consta, a priori, nos parâmetros nacionais de ensino e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, as professoras entrevistadas afirmam que as práticas de ensino envoltas de tal temática passaram por reformulações para despertarem interesses nos alunos, pois, os métodos tradicionalistas estão perdendo espaço nas aulas e o ensino busca, sobretudo, focar na funcionalidade do texto que está sendo produzido, afinal, é esta a principal função da regulação das normas gramaticais.

Atualmente, de acordo com as professoras, o ensino de língua não está focado em frases sem contextos apenas para fins didáticos, mas principalmente, visa demonstrar onde a língua e todas as nuances por volta da mesma se concretiza. As práticas de ensino, buscam explicitar e dinamizar o ensino através

da abordagem de gêneros textuais, tais como, textos de embalagens, jornais, outdoor, conversas de WhatsApp, etc. e estabelecendo sempre a diferente da dicotomia língua e fala. O que corrobora com Antunes (2003):

Portanto, a questão maior não é ensinar ou não ensinar gramática. Por sinal, essa nem é uma questão, uma vez que não se pode falar nem escrever sem gramática. A questão maior é discernir sobre o objeto do ensino: as regras (mais precisamente: as regularidades) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos. Por exemplo, quais as regras para a produção e leitura de um resumo, de uma resenha, de uma notícia, de um requerimento, de um aviso, entre muitos outros. (ANTUNES, 2003. p. 89).

Nesse contexto metodológico, buscou-se analisar a didática que os professores utilizam nas aulas de Português para ministrar a disciplina gramática, sobretudo, na diretriz normativa, compreende-se essa área de estudo como um conjunto de regras que especificam o funcionamento de uma língua. Em vista disso, um dos pontos pesquisados é como os profissionais da Língua Portuguesa explicam aos seus alunos que não existe língua sem Gramática. Logo, é de grande relevância mostrar aos alunos que esse âmbito educacional está inserido, não existindo um indivíduo que emita um discurso sem perpassar pelas regras formativas da Gramática.

Nem todo falante conhece explicitamente as normas gramaticais. Sendo assim, um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes é ensinar a Gramática de maneira a instigar o educando a refletir que este âmbito não precisa ser descontextualizado, mas, deve-se distinguir sobre as normas como objeto de estudo, precisamente, as suas regularidades eminentes na oralidade e escrita. Destarte, por meio de um questionário respondido pela professora de educação básica do município de Moju, constatou-se que para os profissionais ensinar precisam atentar-se para a maneira a qual estão transmitindo a Gramática, explorando os mais diversos subsídios.

“Recentemente houve uma reformulação nesses parâmetros, e a mais recente delas é o novo ensino médio que já está em vigor desde o início do ano letivo de 2022. Esse novo documento, chamado de DCEPA, abarca todo o dinamismo e integralização necessário no processo ensino-aprendizagem, além de orientar novas práticas de ensino levando em consideração uma formação que visa a construção de projetos de vida.” (PROFESSORA A, 2022).

O papel do professor no ensino da Gramática é de promover que o indivíduo tenha conhecimento e eficiência no uso da sua língua materna, logo, romper o padrão estereotipado por muitos é fundamental. Assim, o estudo realizado demonstrou um parecer sobre as bases facilitadoras como forma de ajudar a ineficiência do ensino da Gramática Normativa pautada no tradicionalismo. Dessa maneira, é importante mudar o modelo padronizado que isenta os alunos

de relacionar-se com as práticas textuais, modificando ensinamentos referentes à Língua Portuguesa, aprimorando o potencial linguístico por meio da Gramática.

A partir desses pressupostos, tais perspectivas são reafirmadas na fala da professora B a partir de uma pesquisa de campo, a mesma ressalta que os planos curriculares, ou seja, as alternativas de conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula devem ser reestruturados. Segundo a professora B entrevistada, os governos, principalmente, as secretarias de educação devem buscar novas fontes que permitam que os professores tenham autonomia de promover aulas mais didáticas não fundamentadas em um único segmento de orientação. Portanto, é válido afirmar que o ensino da Gramática possui muitas e diferentes perspectivas. A Professora B afirma que: “Acredito que uma reformulação do sistema de ensino seja necessária, pois o ensino de escrita é urgente em todos os níveis e componentes curriculares.” (PROFESSORA B, 2022).

Outrossim, muitas são as possibilidades de para que o tradicionalismo gramatical possa mudar. Entre uma dessas possibilidades, sendo essa, umas das mais importantes, a qual viabiliza o professor como promotor de uma relação entre o aluno e os conteúdos gramaticais de forma prazerosa e não somente obrigatória, ensinando iterativamente de modo a acreditar e demonstrar que determinado aluno possui grande capacidade de aprender essa disciplina. Dessa forma, a norma culta poderá integralizar a educação do alunado sem gerar impactos negativos e possíveis disparidades no processo de ensino aprendizagem do aprendiz.

Os profissionais precisam buscar cada vez mais capacitação continuada, bem como, a prática dessas formações levando em consideração o contexto e a realidade do educando. Nas séries iniciais, já há uma necessidade de atentar-se para o ensino da Gramática de maneira, a não limitar esse aluno a regras de aprendizado enfadonho, mas, ensinar tais regras instigando o aluno a compreender que ele possui extrema capacidade de aprender as palavras e orações sem fragmentos. Nesses aspectos, o professor como mediador do campo de estudo da Gramática para que o aluno obtenha o conhecimento da estrutura e funcionamento da Língua.

No terceiro tópico, diligenciando evidenciar as práticas avaliativas utilizadas na escola como método de correção do texto escolar nas aulas de Língua Portuguesa, bem como, seus reflexos na escrita e desenvolvimento dos alunos, constatou-se segundo Antunes (2003), na concepção da utilização de métodos tradicionalistas de revisão textual, o professor tornou-se diante dos trabalhos dos alunos um caçador de erros, e isto, já é algo tão natural que o termo empregado para essa leitura executada pelo professor denomina-se “Corrigir”.

Dessa maneira, a constante caça aos erros é o instrumento utilizado para coagir o aluno frente à escrita de um texto e para afastá-lo do estudo da gramática baseando-se no medo de errar, mistificando a gramática como um instrumento

difícil e impossível de utilizar. Ademais, o gênero redação escolar administrado fora do contexto vivenciado pelos alunos, limita a escrita criativa, bem como, é um motivo contribuinte para um calígrafo monótono, resultante em uma avaliação tradicional. Destarte, de acordo com Marcuschi (2007, p. 62): “gênero redação escolar, quando investido das características de objeto de ensino, abarca dois subgrupos, pelo menos: redação clássica ou endógena e redação mimética”.

Levando em consideração a referência de Marcuschi (2007), mencionada anteriormente, percebe-se os dois tipos de redação presentes em sala de aula, sendo a redação mimética: a receita médica, a reportagem de jornal, a tirinha, o ofício, a mensagem eletrônica, a ata de reunião, o artigo acadêmico, a lista de compras, etc., perpassando do extraescolar para o escolar; já a redação clássica denomina-se: um texto tradicional oriundo a partir da mera indicação de um tema, e nem sempre está relacionado ativamente ao cotidiano do escritor.

Tendo como evidência esses pressupostos, é levantada a seguintes questões: Que tipo de avaliação o professor utiliza rotineiramente na sala de aula?. A resposta das professoras A e B entrevistadas por meio de questionários baseiam na utilização de redação mimética, ou seja, como citado anteriormente, nas aulas de língua portuguesa é utilizado diferentes gêneros textuais para aproximar o aluno da aplicação do estudo da gramática, a fim de, evidenciar o uso da língua na prática formal e informal.

Ademais, ao questionarmos as professoras se há critérios avaliativos evidentes para os alunos, as duas professoras elucidaram que avaliam a intencionalidade do texto, tendo em vista os gêneros e suas especificidades, sempre alertando aos alunos as questões como acentuação, ortografia, pontuação e concordância, ressaltando ainda, que esses pontos específicos do texto devem ser claramente salientados aos estudantes, para facilitar a identificação e ajustes necessários dentro do texto. Consoante a isso, Marcuschi (2007), expressa-se da mesma forma em relação a solicitação para elaboração do texto escolar.

Nessa perspectiva, o que se solicita dos estudantes não é uma simples ‘narrção’ ou uma ‘descrição’, por exemplo, mas a elaboração de um texto que incorpore os traços de gêneros que circulam na esfera extra-escolar. Isso não significa, obviamente, deixar de lado o ensino das seqüências narrativas ou descritivas ou argumentativas presentes nos diferentes gêneros textuais, mas envolve uma mudança significativa no foco da aprendizagem, que passa a dar prioridade ao gênero textual extra-escolar e não se fixa apenas no tema ou no gênero escolarizado. (MARCUSCHI, 2007, p. 65).

Marcuschi (2007) retrata o relato de experiência de duas professoras acerca da avaliação do texto escolar. O relato 1 menciona a avaliação como objeto de constrangimento para muitos alunos, a professora entrevistada relembra os métodos avaliativos utilizados em sua época de estudante, no qual a professora lia em

voz alta “os erros” e referia-se aos alunos como “estapafúrdios”. No relato 2, a professora entrevistada relembra de um professor que colocava observações detalhadas nas produções textuais dos alunos, sugerindo novos caminhos e possibilidades de reescrita do texto mesmo após a atribuição de uma nota. Dessa forma, comparando os dois relatos percebe-se a importância da avaliação aliada à reflexão acerca de novas estratégias de escrita e, não apenas basear-se no constrangimento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a pesquisa buscou analisar a problemática no que concerne o ensino da gramática normativa na educação brasileira, constando que o ensino da gramática normativa na aula de Português implica nos seguintes desafios: o ensino da gramática; a atuação do professor mediante essa disciplina; e a avaliação do texto. Tais aspectos demonstraram as dificuldades em socializar esse processo de aprendizagem, e essas implicações necessitam de uma visão reestrutural, visto que é um empecilho imerso no sistema educacional perpassando envolto em um método tradicional de ensino.

Assim, certificou-se que o ensino da gramática por meio do método tradicionalista implica em um aprendizado fragmentado, no entanto, a utilização de novas metodologias aplicadas ao ensino e avaliação do Português, ou seja, aproximar a produção textual do contexto vivenciado pelos educandos torna-se um método eficiente referente ao estudo da gramática e sua aplicação no desenvolvimento da produção textual.

Fica a contribuição dessa pesquisa para o ensino da Língua Portuguesa, e almeja-se a inserção da gramática nesse campo de estudo possibilitando o desenvolvimento dos alunos, e ainda, que o professor exerça o papel de facilitador no processo de produção textual e que a avaliação seja um instrumento auxiliador no processo de ensino-aprendizagem, a fim de motivar o desenvolvimento das aulas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Maria Irandé. *Aula de português – encontro & interação*. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (Orgs.). *Produção de textos na escola – reflexões e práticas no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Orgs.). *Avaliação em Língua Portuguesa: conclusões para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- POSSENTI, Sirio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de letras: Associação de leitura do Brasil, 1996.

A EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE E O COMPROMISSO ÉTICO NO ATO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Volnei Fortuna¹

O presente capítulo busca tematizar *A educação para a liberdade e o compromisso ético no ato de ensino e de aprendizagem*. Compreende-se que uma educação séria tem forte implicância na organização das sociedades. A questão indagadora que perpassa a pesquisa consiste: Qual o papel da educação na consolidação de processos de ensino e de aprendizagem promotores de liberdade e de compromisso ético? Quais os princípios orientadores do método freireano? Tem-se como objetivo analisar os conceitos de liberdade, de compromisso e sua implicação com a dinâmica de ensino e de aprendizagem. A partir da pesquisa dialético-hermenêutica busca-se elucidar com as obras freireanas a potência da formação para a liberdade e para o compromisso ético na consolidação de contextos sociais éticos e humanizadores.

No processo educativo a liberdade é um compromisso ético e a sua razão encontra-se na contribuição do quefazer ontológico e antropológico do ser humano que mediatizados pelo pensamento subjetivo e intersubjetivo com o mundo vai constituindo sua existência. A educação tem sentido no momento em que os sujeitos se encontram como seres incompletos e inacabados, sabendo que podem “ser mais” dentro de sua construção de história e de sociedade. O processo formativo do ser humano não se constitui em mais uma atividade entre tantas outras, mas implica numa relação do “ser no mundo com os outros”, colocando-se num constante movimento de estar sendo.

O capítulo busca analisar qual a relação entre a liberdade e o compromisso, estando imbricados com a questão ética na dinâmica pedagógica entre o professor e o estudante. Dialoga-se com a necessidade da formação ética, do

¹ Graduado em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE). Pós-Graduado em Educação, Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais, realizada pelo IFIBE em parceria com a Comissão de Direitos Humanos de Passo Fundo (CDHPF) e Associação Cultural de Mulheres Negras de Passo Fundo (ACMUN). Formação Pedagógica de Docente para a Educação Básica e Profissional (IFRS) Campus Sertão. Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Pós-doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade La Salle - Canoas (UNILASALLE). Pesquisador no grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos. Autor do livro *Epistemologia, ética e práxis pedagógica* em Paulo Freire.

respeito, da compreensão, da humildade e do equilíbrio das emoções entre o professor e o estudante que visam a construção de um ser humano emancipado, autônomo e livre. Pondera-se que a educação pautada pelo compromisso ético e com a liberdade são capazes de promover a consciência reflexiva e crítica diante do contexto em que o sujeito encontra-se inserido, isso quer dizer, um “ser mais” transformador das sociedades.

A LIBERDADE NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO HUMANA

Neste tópico, busca-se enfatizar a concepção de liberdade, apresentando características do processo de formação por meio da pedagogia libertadora de Freire. À medida em que critica o sistema educacional da concepção bancária buscando um novo modelo de educação, sua maior inquietação está na construção de meios educacionais que possibilitem o ser humano de ser livre.

O conceito de liberdade² pode ser compreendido como elemento fundamental na prática educativa. A libertação e a liberdade são a finalidade da educação. O processo educacional tem como objeto fazer com que o indivíduo seja sujeito da sua construção de liberdade, movendo-o para a inquietude, sendo esta, uma tarefa árdua pela qual a educação torna-se responsável. A tese que visa-se deixar explícita consiste: educar é libertar. Para isso, faz-se necessário o desenvolvimento de um caminho de conscientização através da educação, que indique a superação de métodos educacionais pautados pela transferência do conhecimento, para um método que coloca o professor e o estudante como cognoscentes do objeto a ser conhecido. “Aqui não há uma pessoa que pensa que sabe diante de muitas que dizem que não sabem e que necessitam ser educados, mas há indivíduos curiosos que procuram conhecer” (TORRES, 1979, p. 100). A educação promove a construção do conhecimento capaz de conduzir o sujeito à liberdade. Quando se busca melhorar, tornar mais humana, justa e igualitária a realidade, abrem-se “portas” para que os sujeitos sejam autores de sua própria história, participantes na conquista da sua liberdade, superando intervenções que tem como objeto a manipulação.

A educação depende de uma busca constante do sujeito, fazendo-o refletir sobre a sua realidade em vista de alternativas que superem a opressão. Para tanto, o professor assume uma posição humilde, comunicando um conhecimento relativo a sujeitos que possuem um conhecimento relativo. Constroem o conhecimento juntos de forma democrática e solidária. O amadurecimento da liberdade ocorre

2 A liberdade é uma conquista e não uma dádiva; ela exige atenção permanente que está no ato responsável daquele que a realiza. Ninguém possui a liberdade como condição para ser livre, mas ao contrário, luta-se pela liberdade por não tê-la. A liberdade não é ponto ideal fora das pessoas; não é uma ideia que se faz mito. É condição indispensável ao movimento de pesquisa no qual os sujeitos estão inseridos porque são inconclusos.

na medida em que os sujeitos livres se confrontam na defesa dos seus direitos frente à autoridade do professor, do pai, da mãe, do Estado, entre outros. A liberdade exige a flexibilidade da autoridade para que o sujeito tenha condição de decidir por si próprio e arcar com as consequências da sua decisão. “Uma das tarefas pedagógicas dos pais é deixar óbvio aos filhos que sua participação no processo de tomada de decisão deles não é uma intromissão, mas um dever, até, desde que não pretendam assumir a missão de decidir por eles” (FREIRE, 1996, p. 106). A presença dos pais é de análise e de reflexão com o filho, ponderando os possíveis impactos que uma determinada decisão tomada pode gerar.

O posicionamento tomado pelos pais tem que ser de quem, sem prejuízo de sua autoridade, de uma forma humilde aceita acompanhar o filho, não impondo sua vontade e nem ficando chateado com a negação de seu ponto de vista. Sendo assim, o filho assume de uma forma ética e responsável a decisão que é fundamental para sua autonomia. A autonomia enquanto maturidade do ser para si, é processo de um vir-a-ser. A relação entre a autoridade e liberdade garante o respeito entre ambas, sendo que a ruptura de uma ou de outra gera desgaste. “A posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a do democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela” (FREIRE, 1996, p. 108). A autoridade e a liberdade são complementares e não paradoxais.

A educação libertadora faz com que o indivíduo reflita sobre seu estado de vida e sobre a realidade que está inserido. O sujeito que expande cultura à sociedade em geral, faz com que sua ação intersubjetiva transforme a realidade, tornando-se em ativo. Nesse cenário, a educação impulsiona a busca e a descoberta. A liberdade certamente é realidade sensível para os sujeitos e não algo inatingível e utópico. Pensar a educação em âmbito democrático no processo de ensino e de aprendizagem, estabelece relações que visam à prática libertadora. A liberdade constitui-se na reflexão e na ação dos sujeitos que percebem a vulnerabilidade e a transformam em independência. “Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem-intencionada que seja, lhes faça. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”” (FREIRE, 1987, p. 53). A liberdade exige exercício compartilhado entre os sujeitos.

A liberdade é uma luta árdua: “esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas ‘liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se’. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça alienada da própria máquina” (FREIRE, 1987, p. 55). A liberdade almejada pelo sujeito tem que ser um processo reflexivo e dialógico buscando um estado de vida e de possibilidade de mudança em vista da realização de sua vocação ontológica de “ser mais”. Consequentemente, a dimensão do “ser

mais” está acoplada à ideia de humanização, conscientização e a ideia de liberdade. A liberdade é a matriz que atribui sentido à prática educativa, alcançando a efetividade e a força na medida em que os estudantes estiverem participando livre e criticamente no processo educacional. Este princípio é importante na estruturação de um ambiente de cultura, que visa uma organização pedagógica problematizadora frente a escola autoritária e tradicional. “A aprendizagem da *assunção* do sujeito é incompatível com o *treinamento pragmático* ou com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*” (FREIRE, 1996, p. 42).

A liberdade tem sentido na história que o sujeito vive, demonstrando que está intrínseca a si mesmo. Por não ser algo pronto, precisa ser obtida pela ação conjunta dos sujeitos, que a buscam dentro das possibilidades que possuem e da realidade em que vivem, tendo o diálogo como mediador da relação sujeito-sujeito, sujeito-objeto e sujeito-mundo. Desta forma, a liberdade terá um sentido na vida e na história do ser humano, considerando que advém de sua realidade e de sua própria iniciativa. Seu maior significado está na luta sólida dos sujeitos que querem ser livres. Fica evidente que não tendo lucidez sobre qual é o verdadeiro significado do processo de liberdade, corre-se o risco de confundir-la com a opressão. E estando inserido no contexto de criação, recriação e decisão o sujeito passa a ser autônomo e faz parte da construção da realidade, humanizando-a. “[...] na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 1978, p. 43).

Ser livre implica em tomar decisões e responder por elas, com o risco permanente de erro. Muitas vezes, a incapacidade do sujeito o faz não saber lidar com sua própria liberdade. Ela é a grande vontade do ser humano, aquilo que o engrandece e o torna responsável por seu próprio destino. Tem-se que reconhecer a liberdade como pressuposto irrenunciável do processo educacional. A liberdade acontece se as pessoas a assumirem como referência da qual depende a dignidade humana e o sentido da vida.

Um passo muito importante a ser dado é fazer com que o sujeito assuma livremente e responsabilmente a própria educação, fazendo-o compreender que a dinâmica educativa exige do ser humano uma postura consciente. A liberdade está conectada a uma realidade mutável e não estática. Isso faz com que o sujeito não seja um ser acomodado, descompromissado, mas em constante busca de novas descobertas e imbuído de alternativas. A educação problematizadora é uma prática de liberdade, levando em conta que facilita e proporciona meios que contribuem para educar e se educar, libertar e se libertar, construindo condições próprias a partir da realidade de cada sujeito.

A educação problematizadora é o ponto fundamental para a construção

da liberdade, sendo uma dinâmica de ensino e de aprendizagem democrática, consciente e popular de aprendizagem. É uma educação que estimula, promove e estabelece relações sólidas e conscientes, capazes de aguçar no sujeito a importância de ser construtor de sua história, desalienando-se de suas determinações. Um sujeito consciente em vista de sua transformação e da transformação do mundo. A liberdade incide num conjunto de condições, que permitem a realização da liberdade social e individual numa determinada cultura ou sociedade. Por meio da reflexão da própria realidade o sujeito passa a pensar por si, desamarando-se do monopólio que a sociedade opressora lhe atribui. Com isso, passa a ser impulsionado a agir a partir dos princípios éticos, visando o bem universal.

A PRÁXIS DA LIBERDADE E SEU COMPROMISSO ÉTICO

É interessante notar que a teoria freireana não abandona a concepção política moderna da explicação humana. Afirma que a modernidade não é algo alheio e sim um projeto histórico inconcluso. Apresenta a modernidade como um projeto histórico inacabado, e propõe completá-la e corrigi-la com seu propósito político de educação, enfatizando a emancipação do sujeito como conquista da liberdade do sujeito. A ação histórica do sujeito no mundo atribui-se a sua emancipação histórica e cultural. Desta forma, na cultura o interesse de emancipação se manifesta, se realiza nas dimensões técnicas e sociais. O elemento fundamental na relação teoria e prática consiste na auto-reflexão, contribuindo para uma política de educação crítica, visando atender o interesse da autonomia de cada sujeito. A auto-reflexão coopera na construção da liberdade política e na participação da sociedade como compromisso com o mundo³, ou seja, liberdade que dá impulso ao sujeito para assumir um compromisso de transformação social.

Distanciando-se do seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se re-descobre como sujeito instaurador desse mundo e de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência de si e a consciência do mundo crescem juntas e em razão direta; uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano (FREIRE, 1987, p. 15).

A conscientização do papel do sujeito no mundo enquanto agente transformador da realidade opressiva, faz com que seja escritor de sua própria história.

3 É a solidariedade com os sujeitos para a busca incessante da humanização. O compromisso histórico consiste em inserir-se de maneira crítica na história, criando e recriando o mundo.

Estando consciente será um sujeito livre e convicto de sua realidade, atuando na sociedade eticamente. O comprometimento que acontece no exercício da transformação da realidade opressora é identificado como práxis⁴. A práxis é essencial na busca pela emancipação. No contexto de suborno e exploração, os dominados têm a possibilidade de dar-se conta da situação em que se encontram numa hierarquia, servindo como modelo de iluminação dos elementos contidos em sua cultura e o conhecimento adquirido.

A educação como conhecimento crítico provoca a formação da consciência crítica, abrindo horizontes aos sujeitos frente às nuances da sociedade, comprometendo-o para transformá-la. O compromisso com a transformação da realidade exige do sistema pedagógico uma “relação homem-realidade, homem e realidade, ambos inacabados, mas em permanente relação de tal modo que o homem, transformando a realidade, resente em si os efeitos desta transformação” (JORGE, 1981, p. 19). O sujeito conscientizado pelo processo educativo assume com a transformação da realidade a própria busca pela sua liberdade. Busca levar a mensagem real da libertação, provocando o sujeito a conhecê-la objetivamente, sendo esta, uma mensagem de esperança.

O processo de libertação do sujeito parte da práxis, não sendo uma teoria social que não produz reflexo algum na sociedade, mas uma teoria que provoca atitudes conscientes no sujeito frente às realidades desumanizadoras que limitam do “ser mais”. Na obra *Educação e Mudança*, Freire afirma que “[...] o compromisso do profissional com a sociedade” nos apresenta o conceito do compromisso definido pelo complemento “do profissional”, ao qual segue o termo com a “sociedade” (FREIRE, 1979, p. 15). Não se trata de qualquer forma de compromisso, mas, um compromisso crítico, ético e consciente que visa o fim da opressão diante da realidade opressora.

Nesta mesma dinâmica, o compromisso torna-se abstrato ao não envolver a decisão consciente de quem o assume. A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e de refletir. “É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência de estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada” (FREIRE, 1979, p. 16). A ação precisa ser um compromisso consciente, aproximando-nos da natureza do ser que é capaz de comprometer-se. O compromisso é fruto de uma educação problematizadora que faz com que o sujeito aja de forma consciente, vendo o mundo além da sua aparência:

4 A práxis significa que ao mesmo tempo em que o sujeito age reflete e ao refletir age. O sujeito da teoria vai para a prática e da sua prática chega à nova teoria, sendo assim, teoria e prática se fazem juntas, se perpetuam práxis.

Somente um ser é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. [...] Além disso, somente este ser é já em si um compromisso. (FREIRE, 1979, p. 17).

O compromisso demanda a capacidade de distanciar-se do mundo para melhor entendê-lo, agindo de tal forma que o responsabilize pela mudança. O sujeito que assume o compromisso será capaz de mudar o sistema que o oprime. O compromisso não significa algo superficial do real, mas se trata da humanização do mundo. A existência humana se constitui na atuação, na reflexão e no engajamento com o contexto em que o sujeito está inserido. “O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em “coisas” (FREIRE, 1979, p. 17). Nesta conjuntura, apresenta-se um sujeito vocacionado a “ser mais”, ser construtor da própria liberdade, comprometendo-se com a transformação da sociedade.

O ser humano em sua condição de historicidade é um projeto em constante condicionamento. Para isso, a educação exerce o papel de significar e ressignificar as questões do passado, do presente, projetando o futuro, assumindo as dimensões de política e de ética. “Sua preocupação não pode ser apenas com a leitura escrita de palavras, o que é importante, mas deve ser com a pronúncia e a ressignificação da vida, da existência, enfim, do mundo” (BRUTSCHER, 2005, p. 139). A competência pedagógica é uma convenção política e alternativa ética. No processo educativo, os professores e os estudantes ao integrar-se com a educação são políticos, encontram-se implicados pela ética universal do ser humano ou no contexto neoliberal, com a ética do mercado.

A opção ética do professor depende da sua compreensão de educação, de conhecimento e de mundo. O que não se pode admitir é a ausência desta opção sob uma argumentação neutra. Na ação humana não há neutralidade. O ser humano é um ser de decisão e de liberdade, sua ação sempre está voltada à uma finalidade a ser alcançada. A atuação encontra-se com sentido e não neutra. Muitas vezes é difícil a percepção e alcance ético das ações, mas isso não quer dizer que perdem sua implicação ética e política.

PRINCÍPIOS DO MÉTODO FREIREANO

É importante ressaltar que o método freireano dá primazia a dois elementos fundamentais, a saber, a cultura e o mundo da vida. Dentre estes princípios a política e a ética são fundamentais no processo libertador. Não há como

manter-se neutro diante do que a sociedade apresenta, inclusive, ter posicionamento é indispensável para uma educação séria, dialógica e libertadora. Esta dimensão pode ser entendida de modo interativo entre os sujeitos na perspectiva educacional.

Meu dever ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impossivelmente neutra – a educativa – é exprimir o meu respeito às diferenças de ideias e de posições. Meu respeito até mesmo às diferenças de ideais e de posições. Meu respeito até mesmo às posições antagônicas às minhas, que combato com seriedade e paixão. Dizer, porém, cavilosamente, que elas não existem, não é científico e nem ético (FREIRE, 1992, p. 79).

A prática educativa é sempre direta, seja ela democrática ou autoritária e a atuação do professor empenha-se, política e eticamente, visando realizar a vocação do sujeito à humanização. O sujeito que está oprimido ao tomar consciência e lutar para alcançar sua liberdade, quebra o paradigma de verticalização, de coisificação, avança-se da situação do “ser menos” para ser sujeito do agir e da sua história, (re)conquistando assim, a vocação histórica de “ser mais”. A educação encontra-se transversalizada com a política e com a ética, estando em constante relação intersubjetiva e com o mundo. Os seres humanos são responsáveis uns com os outros e o professor é aquele que colabora a partir do ato pedagógico, na abertura de novos horizontes sobre a importância da ética e da política. “Há quem diz que, assumindo competentemente os processos pedagógicos, a educação está cumprindo com sua função política na sociedade” (BRUTSCHER, 2005, p. 148). Quando a dinâmica pedagógica está em sintonia com as categorias de ética e de política, avança-se na constituição de sociedades democráticas e humanizadoras.

O método pedagógico freireano tem como finalidade conscientizar os sujeitos da realidade que os oprime, encontrando formas de luta para que se tornem sujeitos de liberdade. A luta é em primeiro lugar do sujeito oprimido, [...] “a luta por esta reconstrução começa no auto-reconhecimento de homens destruídos” (JORGE, 1981, p. 27). Criticamente conscientes dela, serão capazes de superar a realidade opressora e libertarem-se como sujeitos do próprio projeto libertador. Os sujeitos não podem comparecer à luta como coisas, mas conscientes de que são seres humanos roubados de sua dignidade e capazes de libertarem-se.

O reconhecimento é despertado a partir do método libertador, que faz o sujeito aguçar a percepção do “ser menos” e abrir novos horizontes para o “ser mais” gente, mais humano, sendo sociedade. O método pedagógico libertador provoca uma postura crítica frente à realidade as quais o sujeito encontra-se imerso. Faz com que tome consciência da própria situação, criando estratégias de superação.

Como vemos este método pedagógico libertador parte, pois, do mesmo oprimido, da realidade na qual e com a qual eles se encontram, levando-os a uma mudança de atitudes pela conscientização da própria situação, conscientização esta que é o aprofundamento da consciência crítica, “criticidade indispensável para qualquer democratização”, apenas reflexiva; ela é, ao mesmo tempo em que reflexão, ação, ação para superar a realidade e, no caso, a realidade opressora. Em última análise, a consciência crítica é um apelo à ação. E, por isto, o modelo educativo libertador proposto por Freire é, eminentemente, uma crítica a ser realizada pelos oprimidos para a superação das causas da opressão (JORGE, 1981, p. 27-28).

O método pedagógico freireano, tem como ponto de partida o oprimido e sua realidade, visando à busca pela liberdade no vislumbre do “ser mais”. Pensar este método, requer pensar a realidade do oprimido como sujeito cognoscível a sua própria situação, a partir daí que nasce a busca pela liberdade, imbricada com a realidade.

Na educação problematizadora o que chama atenção é o posicionamento assumido pelo estudante, que busca no processo de liberdade uma construção conjunta e não de uma ação individual. A pedagogia freireana se dá a partir da tomada de consciência dos sujeitos, do comprometimento social e da consciência crítica do estudante: “[...] este conhecimento que leva o homem ao ato de conhecer e pelo qual se reconhece conhecendo, é problematizador porque leva os homens a conhecer um pouco mais de si mesmos o que os põe a si e seus conhecimentos como problema” (JORGE, 1981, p. 31). O ato cognoscitivo leva os seres humanos ao autoconhecimento, problematizando a própria realidade com outros interlocutores sociais. Como sujeito inserido na sociedade tem-se a responsabilidade social e política que demanda da ação individual e coletiva. A conscientização e compromisso com a sociedade levam o sujeito à discussão corajosa de seu problema, aconselhando-os dos perigos existentes de seu contexto, dando-lhe coragem para lutar por seus direitos ao invés de serem levados à não crença do seu próprio *eu*, contido nas perseguições desatentas.

O método da educação problematizadora, tem como fundamento o diálogo que supera a contradição entre o professor e o estudante, relacionando-se em torno do mesmo objetivo cognoscível. Supera-se o dito “professor de um estudante”, adotando o diálogo como mediador entre os sujeitos e o mundo, ambos ativos na constituição da própria educação. O diálogo é essencial e faz a diferença entre os sujeitos. Ao contrário do método de aprendizagem da educação bancária, a alfabetização conectada à democracia cultural propõe novos atos criadores, proporciona a invenção e reinvenção do mundo, colocando o sujeito em constante busca. Um método educacional que estimula o estudante a ser ativo na construção do conhecimento, mediado pelo professor. Procura-se uma metodologia capaz de colocar o estudante como protagonista do processo

de ensino e de aprendizagem, tendo “o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender” (FREIRE, 1979, p. 41).

O conhecimento inerente ao sujeito é a referência indispensável para o processo de conscientização. Para isso, é de suma importância que o professor possibilite ao estudante apresentar o seu conhecimento da realidade, iniciando assim, a construção de um novo conhecimento. Mesmo o sujeito sendo analfabeto, vivendo em uma realidade opressora não significa que o conhecimento está ausente nele. Ver o conhecimento como processo de liberdade começa no momento que o sujeito se der conta que está sendo oprimido, por meio disso, engaja-se na luta pela libertação. No livro *Pensamento e Ação no Magistério*, Moacir Gadotti constitui uma iniciação à vida e obra de Freire, bebendo de suas ideias e procurando confrontá-las com a prática. Explicita que é impossível não identificá-las como aquilo que pensam os professores que procuram estar comprometidos com a educação popular e libertadora. Gadotti expõe três fases distintas da consciência crítica, podendo ser esquematicamente descritas assim: 1. Descoberta de realidade; 2. Tematização e; 3. Problematização.

A primeira é a *descoberta da realidade* à qual proporciona de modo eminente à *investigação*; trata-se da delimitação da área em que se vai trabalhar. Esta fase faz o reconhecimento da área, buscando aproximar os habitantes da área através de fontes secundárias, tendo como objeto detectar os temas epocais⁵. Os temas permitem descobrir valores, concepções, esperança, ideias, interação dialética, desafios existentes no universo temático dos sujeitos na comunidade. A participação dos membros formam juntos um grupo de investigação.

Esta etapa da descoberta do universo vocabular, em que são levantadas **palavras** e **temas geradores** relacionados com a vida cotidiana dos alfabetizando-se do grupo social a que eles pertencem. Essas palavras geradoras são selecionadas em função da riqueza silábica, do valor fonético, e principalmente em função do significado social para o grupo. A descoberta desse universo vocabular pode ser efetuada através de encontros informais com os moradores do lugar em que se vai trabalhar, convivendo com eles, sentindo suas preocupações e captando elementos de sua cultura (GADOTTI, 1989, p. 39).

A codificação⁶ e descodificação⁷ existencial é o momento descritivo ainda abstrato quanto ao teor, mas de extrema relevância para o início da análise. A primeira fase consiste na descoberta da realidade, a investigação das palavras, chamada por Freire de geradoras, sendo o momento oportuno de o professor

5 Os temas de uma época são a representação das ideias, dos valores, das concepções e das esperanças como, também, o obstáculo ao “ser mais” para os seres humanos.

6 Consiste na representação de uma situação existencial ou real construída pelos estudantes com seus elementos em interação.

7 É a passagem do abstrato ao concreto das partes do todo e um retorno do todo às partes.

questionar o estudante: O que conhece? O que pensa? Como esta vivendo? Isso denota buscar conhecer a realidade do estudante, provocando-o a percepção de sua situação de vida e de realidade.

A segunda fase se caracteriza na *tematização*, que enfatiza a delimitação do objeto temático, sendo eminentemente programática. Seu objeto fundante é a elaboração das codificações, atendo-se ao universo temático em termos de um programa⁸ de alfabetização. Deste modo, a tematização busca questionar sobre a realidade, perguntando qual o sentido semântico das palavras apresentadas pelo estudante. A fase da importância em contextualizar a reflexão que está sendo feita pelo estudante.

Nesta segunda etapa, são codificados e decodificados os temas levantados na fase de tomada de consciência, contextualizando-os e substituindo a primeira visão mágica por uma visão crítica e social. Descobrem-se assim novos temas geradores, relacionados com os que foram inicialmente levantados. É nesta fase que são elaboradas as fichas para a decomposição das famílias fonéticas, dando subsídios para a leitura e a escrita (GADOTTI, 1989, p. 39-40).

E por fim, a *problematização*⁹ onde depois de feita a descoberta da realidade e da tematização, visa-se a problematização, fase eminentemente pedagógica. Seu objeto fundante é a realização dos diálogos decodificadores que ocorrem sobre as situações existentes. Nas idas e vindas entre abstrato-concreto e concreto-abstrato, vislumbra-se a problematização do concreto.

Descobrem-se os limites e as possibilidades das situações existenciais concretas captadas na primeira etapa. Evidencia-se a necessidade de uma ação concreta, cultural, política, social, visando à superação de situações-limites, isto é, de obstáculos à hominização. Saber ler e escrever torna-se instrumento de luta, atividade social e política. O objetivo final do método é a conscientização. A realidade opressiva é experimentada como um processo passível de superação. A educação para a libertação deve desembocar na **práxis transformadora**, ato do educando, como sujeito, organizado coletivamente (GADOTTI, 1989, p. 40).

As inquietações éticas expostas na pedagogia freireana nestas fases, presuppõe e estabelece critérios de conduta e de ação, estando interligados e articulados dentro de um conceito de ação do sujeito no mundo. É por meio deste reconhecimento recíproco que o professor estimula o estudante a debater sobre sua situação existencial. A partir daí surgiram às palavras geradoras que serão

8 Este programa é verificado e conferido pelas autoridades de organizações comunitárias da área de alfabetização e não fica restrito ao grupo de investigação a que se refere.

9 E propor a situação como um problema. A problematização nasce da consciência que os sujeitos adquirem de si mesmos, de que sabem pouco a seu próprio respeito. Esse pouco saber faz com que se transformem e se ponham a si mesmos como problemas.

codificadas, tomando posse dos temas, contextualizando-os para problematizá-los. O que fazer diante desta situação? O processo de construção da liberdade mostra-nos que não basta somente tematizar, pois, a problematização é o ponto central no processo de libertação.

Através das três fases dos princípios metodológicos freireanos, busca-se refletir os diversos desdobramentos. É evidente que se trata de um método que prima pela liberdade do sujeito. Diferente de outros métodos educativos, este método pedagógico preocupa-se em descobrir e conhecer a realidade do estudante. Portanto, a pedagogia freireana aproxima a liberdade e o compromisso ético de tal sorte que, quanto mais liberdade o sujeito tiver, maior será o seu compromisso ético; e quanto mais compromisso ético, maior será a sua liberdade. Na educação libertadora, a ação e a reflexão estão universalmente comprometidas com a mudança social, para isso é preciso uma educação que provoque e estimule o compromisso ético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permite-nos abertura de novos horizontes elucidativos sobre a importância do compromisso ético e da liberdade indagados pela pedagogia freireana. Enfatiza-se que a educação é elemento central no processo de construção da liberdade do sujeito. Ser sujeito é uma vocação ontológica e antropológica que diferencia o ser humano dos outros animais e que lhe dá a possibilidade de optar e decidir, criar e recriar, organizar e planejar, consolidar a própria história. A educação libertadora promove o sujeito para o próprio processo ético-libertador.

É importante observar a diferença entre a educação bancária, que se limita a transmitir o conhecimento de forma simétrica e autoritária, e a educação libertadora, que busca a produção subjetiva e intersubjetiva de conhecimento, onde os seres humanos encontram-se envolvidos na construção do ensino e da aprendizagem. A educação ético-libertadora instiga o sujeito a buscar a liberdade. Tem como fundamento o diálogo autêntico entre o professor e o estudante, que vão descobrindo seus universos juntos, tematizam e problematizam este universo em vistas da garantia da dignidade humana, da democracia, da humanização.

Portanto, a educação pautada pelo compromisso ético e com a liberdade, estimula os sujeitos a mudarem a ordem das coisas através da conscientização e da capacidade de sonhar com uma realidade transformada. A pedagogia freireana tem como característica o projeto de libertação ética, marcado por uma posição clara: educar é libertar. Propõe uma metodologia de reflexão e de ação ativa. Nela o sujeito é um ser da práxis, com a capacidade de conhecimento e de transformação pelo trabalho que realiza. Por fim, a liberdade é a expressão

da grandeza humana, contribui com a formação de sujeitos éticos, significando e ressignificando a existência humana. A educação pautada pelo compromisso ético e com a liberdade são capazes de promover a consciência reflexiva e crítica diante do contexto em que o sujeito encontra-se inserido, isso quer dizer, um “ser mais” transformador das sociedades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUTSCHER, Volmir José. *Educação e conhecimento em Paulo Freire*. Passo Fundo: IFIBE e IPF, 2005.

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

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 3^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Uma educação para a liberdade*. 2. ed. Porto: Firmeza, 1973.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Educação e Mudança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Ação Cultural Para a Liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Extensão ou Comunicação?*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Conscientização. Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____; NOGUEIRA, Adriano. *Construção da liberdade*. São Paulo: Loyola, 1979.

TORRES, Carlos Alberto. *Consciência e história: A Práxis Educativa de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979. (Paulo Freire; 1).

JORGE, J. Simões. *A Ideologia de Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1981. (Paulo Freire; 5).

JORGE, J. Simões. *Educação crítica e seu método*. São Paulo: Loyola, 1981. (Paulo Freire; 6).

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire: Pensamento e ação no magistério*. São Paulo: Scipione, 1989.

O PAPEL DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA SOB A ÓTICA DO GESTOR EDUCACIONAL: UM ESTUDO DE CASO EM UM MUNICÍPIO DA ZONA DA MATA NORTE PERNAMBUCANA

Joaklebio Alves da Silva¹

Wesley Albino da Silva²

Kledja Carla de França e Silva³

Gleyciane Luiza Freire de Souza⁴

Sabrina Meyrellis Costa de Araújo⁵

INTRODUÇÃO

O Gestor Educacional é indispensável para a organização e efetividade dos sistemas de ensino, pois se compreende que um ensino bem sucedido também é reflexo de uma boa gestão educacional, uma vez que ela planeja, acompanha e influencia as principais ações que ocorre no ambiente educativo. Entendemos e consideramos, neste texto, Gestor Educacional como sendo o

-
- 1 Doutor em Ensino de Ciências e Matemática (PPGEC/UFRPE). Atualmente realiza estágio pós-doutoral em Educação (PPGE/UFPB/FAPESQ). Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Formação e Prática Pedagógica de Professores de Ciências e Biologia (FORBIO/UFRPE/CNPq). Estudante do Curso de Especialização em Gestão e Coordenação na Educação (DED/UPE). joaklebio.silva@gmail.com.
 - 2 Graduado em Licenciatura em Ciências Biológicas (UPE). Especialista em Ensino de Biologia (FAVENI). Professor de Ciências e Biologia na Educação Básica. Estudante do Curso de Especialização em Gestão e Coordenação na Educação (DED/UPE). wesleyalbino@gmail.com.
 - 3 Graduada em Licenciatura em Pedagogia (UPE) e em Letras- Português e Espanhol (FALUB). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa (UPE). Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Educação Básica. Estudante do Curso de Especialização em Gestão e Coordenação na Educação (DED/UPE). naza.kledja@gmail.com.
 - 4 Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas (UPE). Professora de Ciências e Biologia na Educação Básica. Estudante do Curso de Especialização em Gestão e Coordenação na Educação (DED/UPE). gleycianeluiza5@gmail.com.
 - 5 Mestranda em Educação (PPGE/UPE). Especialista em Educação Inclusiva (UPE) e em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Letras- Português e Inglês. Professora de Língua Portuguesa e Inglesa na Educação Básica. Estudante do Curso de Especialização em Gestão e Coordenação na Educação (DED/UPE). profsabrinameyrellis@gmail.com.

profissional da educação que tem a função de atuar na gestão dos processos educativos escolares e não escolares, sendo eles: Supervisão e/ou Coordenação Pedagógica e Direção.

Entre as funções desempenhadas pelos gestores educacionais, o acompanhamento das ações educativas por meio da supervisão pedagógica tem ganhado destaque em virtude de ser uma função que busca não apenas fiscalizar os agentes educacionais (como docentes, discentes e demais funcionários em uma escola), mas auxiliá-los em suas ações de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, consideramos importante e necessário o desenvolvimento de pesquisas dedicadas a analisar o papel da supervisão pedagógica sob o ponto de vista do gestor educacional.

Pontua-se que a supervisão pedagógica é uma área fundamental para o sistema educativo, pois é justamente esta área que orienta e acompanha o trabalho dos docentes, por exemplo, visando melhorar a qualidade da educação. É função do supervisor observar, analisar e propor ajustes às práticas pedagógicas adotadas, no intuito de garantir um processo de ensino e aprendizagem eficiente e condizente com os objetivos de uma educação crítica e humanizadora, como bem defende Freire (2020). Além disso, “o profissional encarregado desta tarefa, deverá sempre atuar de acordo com a realidade em que está inserida a instituição escolar, refletindo e questionando sobre como pretende agir e quais são seus objetivos” (CORREIA; ZANLORENZI, 2022, p. 4),

Neste sentido, Ferreira e Neto (2015), afirmam que a supervisão pedagógica é essencial para o processo educacional na gestão em contextos escolares e não escolares, uma vez que ela tem por objetivo orientar e acompanhar o trabalho dos docentes e demais profissionais da educação em relação aos aspectos didático-pedagógicos, uma vez que há uma compreensão do papel do supervisor como sendo complexo e multifacetado.

Diante do exposto, este capítulo consiste em um breve estudo de caso que foi construído a partir de dados coletados com um Gestor Educacional, com vasta experiência na supervisão pedagógica, de uma escola municipal situada na zona da Mata Norte de Pernambuco e teve por objetivo analisar o papel da supervisão pedagógica sob o ponto de vista do gestor educacional, focando na importância que este profissional representa, sobretudo, nos dias atuais.

É importante ressaltar que as discussões acerca do papel da supervisão pedagógica, sob o ponto de vista do gestor educacional, são necessárias para assegurar a qualidade do ensino ofertado pela instituição da Educação Básica, promover a formação continuada dos profissionais da educação, mediar conflitos e ações que visam à qualidade do ensino, além de avaliar e aprimorar as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente educativo.

METODOLOGIA

O presente trabalho consiste em uma pesquisa realizada nos moldes da abordagem qualitativa, uma vez que essa abordagem se ocupa em interpretar os fenômenos e atribuir significados no processo de análise dos dados frente ao objeto de estudo no campo das Ciências Humanas, ou seja, contribui para desvelar discussões de cunho educacional (BRASILEIRO, 2013).

Conforme sua especificidade, o trabalho se caracteriza enquanto um Estudo de Caso por possibilitar a exploração de uma situação específica cujo cenário ainda não foi estudado em sua totalidade (GIL, 2008). Para alcançar o objetivo proposto utilizamos como instrumento para coleta de dados a entrevista, que foi realizada com um Gestor Escolar na busca por analisar seu papel na supervisão pedagógica, focando na importância deste profissional no âmbito educacional escolar nos dias atuais.

A escolha desse agente educacional e seu contexto de atuação se deu pelos seguintes motivos: a) por ser um professor da Educação Básica que vem atuando na Gestão Educacional em uma escola municipal da zona da mata norte pernambucana, contexto geográfico no qual reside os autores e as autoras do estudo; b) por ser um profissional da educação que, no cargo de gestão, atua como supervisor pedagógico e diretor, logo, transita na prática pedagógica e administrativa de uma escola da rede municipal de ensino.

A entrevista contou com nove questões (Tabela 1) que versaram sobre diferentes aspectos inerentes a Gestão Escolar no trabalho com coordenação e supervisão educacional como: a) o papel do gestor nas práticas pedagógicas escolares; b) os principais desafios encontrados na atuação da gestão escolar; c) as formas de acompanhamento do trabalho pedagógico; d) as teorias da aprendizagem e metodologias que o gestor costuma orientar e acompanhar sua equipe; e) as possíveis formas de resolver conflitos que surgem no âmbito escolar; f) a importância da participação da sociedade na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), entre outros.

Tabela 1: Questões usadas para entrevistar o Gestor Educacional.

Nº	QUESTÕES
01	Conte sobre sua formação e experiência profissional na área da educação, sobretudo como gestor educacional.
02	Qual o papel do gestor educacional nas práticas pedagógicas para que a escola tenha êxito nos processos educativos?
03	Atualmente, quais são os principais desafios encontrados na atuação de um gestor educacional?
04	Quais são as suas formas de acompanhamento do trabalho do corpo docente da escola em que atua como gestor?
05	Com quais metodologias e teorias da aprendizagem você se identifica? Justifique:
06	Quais são as formas possíveis de resolver conflitos entre alunos e professores, pais e filhos, assim como conflitos envolvendo família e escola como um todo?
07	Como você lidaria com a dificuldade didática de um professor ou de uma professora?
08	Qual a importância da participação da sociedade na escola? Por que?
09	Qual a sua percepção sobre a atuação do gestor educacional e da comunidade escolar acerca da construção do Projeto Político-Pedagógico?

Fonte: Elaborada pelos autores e pelas autoras (2023).

Para análise das respostas utilizamos elementos da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011) como a pré-análise das respostas dadas a entrevista, a extração de unidades de registro em meio às unidades de contexto para posteriormente apresentar as inferências e interpretações do caso em estudo. De acordo com a autora, esta técnica de análise de dados possibilita a análise não apenas de palavras, mas dos conteúdos, sentidos e significados que estão implícitos nos ditos dos/as colaboradores/as que fornecem os dados para a pesquisa com a pretensão de melhor compreender a comunicação estabelecida (BARDIN, 2011).

Considerando as questões éticas em pesquisas envolvendo seres humanos, embora não tenhamos submetido à pesquisa para o Comitê de Ética em virtude de se tratar de uma atividade investigativa proposta em um curso de Especialização em Gestão e Coordenação da Educação, priorizaremos o anonimato do gestor educacional e seu vínculo de trabalho de modo a evitar riscos e desconfortes, conforme preconiza a Resolução de nº 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe “sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis” (BRASIL, 2016, p. 1).

É válido destacar que o Estudo de Caso buscou entrevistar um/a Gestor/a Escolar que tivesse ampla experiência em Gestão Educacional com atuação tanto na coordenação como na supervisão escolar, de modo que possamos analisar, a partir de suas respostas, o que nos propomos em nível de objetivo. A seguir, apresentamos o estudo de caso e as discussões teóricas relacionadas ao objeto de estudo.

ANÁLISES E DISCUSSÃO DO CASO

O Estudo de Caso realizado contou com a participação de um Gestor Escolar com vasta experiência na gestão educacional com foco em coordenação e supervisão pedagógica. O professor tem graduação em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus* Mata Norte, com Mestrado em Educação pela mesma Instituição de Ensino Superior (IES) e atualmente é gestor em uma escola de Ensino Fundamental localizada em uma cidade da Mata Norte de Pernambuco, Brasil, que possui notoriedade na região em decorrência dos índices positivos de educação quando consideramos as avaliações externas propostas pelos governos estaduais e federais.

Ao ser questionado sobre sua formação e experiência profissional na área da educação, sobretudo como gestor educacional, o professor respondeu que é:

*Graduado em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco, iniciei minha vida profissional aos 17 anos em uma turma de Educação de Jovens e Adultos no ano de 2013. Em 2014 passei a lecionar em turmas dos Anos Iniciais e Finais do Fundamental no Grupo Escolar ****, situado no ****, zona rural de ****/PE. Atualmente encontro-me no quadro efetivo de servidores das Prefeituras de **** e ****, permutado ao município de ****/PE onde desde agosto de 2021 passei a exercer a função de Coordenador Pedagógico dos Anos Finais e Gestor Escolar do Grupo Escolar **** (GESTOR EDUCACIONAL, grifo nosso).*

Identificamos, a partir da resposta do gestor, que antes de assumir cargo de gestão em escolas da Educação Básica atuou enquanto professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais. Consideramos que essa experiência em sala de aula é indispensável, uma vez que serve enquanto base para a função de gestor escolar, agente educacional de grande importância no âmbito educacional formal. Sobre essa questão, Correia e Zanlorenzi (2022, p. 2), destacam a importância de o gestor escolar ter passado pela experiência na docência quando afirmam que “levando em consideração o papel do supervisor, este profissional deve estar incluído no coletivo dos professores e realizar um trabalho em grupo a partir de sua função”. Isso refletirá na atuação do gestor nas práticas pedagógicas escolares para que os processos educativos sejam bem sucedidos.

Pensando assim, questionamos o gestor para saber, em sua concepção, qual seria o papel do gestor educacional nas práticas pedagógicas para que a escola tenha êxito nos processos educativos e obtivemos a seguinte resposta:

Bom, em consonância com os marcos legais, onde destaco a LDB, o papel do gestor deve ser desenvolvido com muita responsabilidade, uma vez que há de considerar que a educação é um direito constitucional. Logo, este deve buscar gerir ações não apenas de cunho administrativo, mas pedagógico buscando e provendo meios para a criação de um ambiente favorável para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem (GESTOR EDUCACIONAL, grifo nosso).

Vale ressaltar o foco dado pelo gestor relacionado ao seu papel que não se restringe apenas as questões administrativas, mas também as pedagógicas para proporcionar um ambiente educativo que favoreça os processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a resposta do nosso entrevistado dialoga com a defesa de Carlos (2022) quando o autor advoga que o gestor educacional precisa ser competente em vários aspectos, não apenas nos de cunho administrativo, mas no técnico, no político e no pedagógico.

Contudo, junto às competências que são requeridas do gestor educacional surgem desafios. De acordo com o gestor entrevistado, o principal desafio encontrado em sua atuação na gestão educacional é “*a participação ativa da família nas diversas ações desenvolvidas pela escola junto ao acompanhamento escolar da vida dos filhos*” (GESTOR EDUCACIONAL). Enquanto professores/as, principalmente da Educação Básica, é necessário reconhecermos os desafios que gestores e gestoras educacionais enfrentam no tocante a participação da família dos/as estudantes na sua vida escolar dos discentes. Para isso é preciso traçar estratégias que aproximem a família da escola para que possamos desenvolver um trabalho colaborativo com vistas a uma educação de qualidade que se torna mais viável quando conhecemos as questões sócio-históricas pertencentes ao público estudantil que a escola recebe.

Sobre isso, Carlos (2022) descreve que um dos principais papéis da gestão escolar nesse processo de coordenação e supervisão pedagógica “é a realização de encontros de pais e professores e quando isso é bem planejado e administrado, pode ocorrer à interação escola e comunidade”.

Outra dimensão do trabalho do gestor educacional é o acompanhamento das práticas docentes que constituem as práticas pedagógicas, entendendo a prática pedagógica como o conjunto de práticas que reúne a prática docente, a prática discente e a prática gestora (SOUZA, 2009). Na oportunidade, questionamos o gestor sobre quais seriam as suas formas de acompanhamento do trabalho do corpo docente na escola que se encontra vinculado no momento. Segundo ele,

A cada Unidade realizamos o Planejamento alinhado a BNCC, paralelo a isto busco sentar individualmente para acompanhar o processo de desenvolvimento deste e propor ações para seu total sucesso. O acompanhamento também acontece a partir de nosso grupo no WhatsApp e de momentos formativos ou reuniões pedagógicas (GESTOR EDUCACIONAL, grifo nosso).

Em uma pesquisa desenvolvida por Faria (2018) acerca da gestão escolar e do acompanhamento pedagógico nas práticas escolares em escolas estaduais de Belo Horizonte, a autora constatou que um dos elementos indispensáveis para a promoção de uma educação de qualidade é quando gestores e gestoras educacionais se mostram envolvidos/as nas questões pedagógicas com a escola e com professores/as em um percurso de mão dupla, em que a gestão se

compromete com a prática docente no acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem e os/as professores/as também se mostram comprometidos nesses atos educadores (FARIA, 2018). A resposta do gestor nos leva a entender que ele apresenta uma visão coerente relacionada com o processo de orientação e acompanhamento do corpo docente nas práticas pedagógicas como um todo, ou seja, atende de fato ao que se espera de um gestor escolar.

Esse acompanhamento também implica em pensarmos nas teorizações da aprendizagem e nas metodologias que são mobilizadas no contexto escolar, o que de certa forma constitui a identidade daquela instituição de ensino e dialoga com o que está posto nos currículos oficiais e formais, sobretudo no Projeto Político-Pedagógico. Assim, questionamos o gestor acerca de quais metodologias e teorias da aprendizagem ele se identificava e pedimos que justificasse sua resposta. Vejamos:

Eu não acredito seguir uma única teoria da aprendizagem, tenho a concepção de que busco me completar com um pouco de cada uma delas. Afinal, nunca sou de me ater a um único percurso metodológico ou algo correlato. A vida é uma constante mudança, e na educação precisamos seguir o seu ritmo. Acredito e busco viver um modelo educacional enquanto materialização de vida (GESTOR EDUCACIONAL, grifo nosso).

Os ditos do entrevistado nos revelam seu (re)conhecimento e aceitação diante do leque de teorias da aprendizagem e das diversas metodologias propícias aos contextos escolares de ensino e aprendizagem. Buscar desenvolver sua prática pedagógica valendo-se do conjunto de teorias e metodologias se mostra importante, por indicar sua abertura a respeitar e reconhecer as escolhas dos/as professores/as nas práticas docentes. Esse tipo de escolha, por parte do gestor, dialoga com a função na qual ele ocupa, já que, conforme Liberato, Prado e Costa (2021), o acompanhamento do corpo docente compete em assumir o protagonismo do processo de formação permanente desses/as docentes. Trabalhar com docentes é ser sensível a diversidade de teorias e metodologias propícias ao que se pretende ensinar e aprender.

Acompanhar o corpo docente de uma escola implica em mediar e orientar os processos de ensino, do ponto de vista da didática, e enfrentar as dificuldades dos/as professores/as nos movimentos de didatização de determinados objetos do conhecimento dispostos nos currículos oficiais e formais. Pensando nisso, questionamos o gestor acerca de como ele lidaria com a dificuldade didática de um professor ou de uma professora no cenário escolar. A resposta obtida aponta como possível solução para enfrentamento dessas dificuldades o engajamento em Formação Continuada, pois “[...] *Infelizmente, alguns professores ainda teimam em seguir com práticas que não se adequam mais ao atual contexto educacional. Logo, ela é uma ferramenta que deve ser usada para este fim*” (GESTOR EDUCACIONAL, grifo nosso).

Importante salientar que, na medida em que o gestor traz esse destaque, ele

tem ciência de seu papel no processo de formação continuada dos/as professores/as quando sua função passa a ser o de coordenar e supervisionar a prática docente, pois “o coordenador é, sem dúvida, um agente muito importante na formação dos docentes, por isso, é fundamental uma mudança na prática e no processo de apoio pedagógico aos professores” (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 98).

Para mais, passamos para outra dimensão analítica do papel do gestor escolar que é o enfretamento e resolução de conflitos envolvendo estudantes, docentes, pais/responsáveis e a comunidade como um todo. Iniciamos questionando nosso entrevistado sobre quais as formas possíveis de se resolver conflitos entre alunos/as e professores/as, pais e filhos/as, família e escola. Na concepção do gestor é preciso estabelecer um bom diálogo enquanto caminho para o enfretamento dos conflitos que venham a surgir. “[...] *Num primeiro momento sempre busco escutar a versão de cada envolvido, em seguida sentar e dialogar com todos. Prego que somos uma família, a Família **.* **O gestor não deve criar nós, mas desatá-los**” (GESTOR EDUCACIONAL, grifo nosso).

O diálogo é de extrema importância no enfretamento de conflitos na escola por parte da gestão. Concordamos com Liberato, Prado e Costa (2021, p. 64) quando descrevem que a gestão escolar precisa promover a democracia por meio do diálogo e da escuta, “na construção de um ambiente educacional com habilidades e desenvoltura para lidar com o dia a dia dos seus contribuintes e seus alunos, garantindo qualidade no ensino e na educação”.

E a família, onde se encaixa nesse aspecto? Lobato (2016), em um estudo sobre o papel do Coordenador Pedagógico frente às relações família e escola aponta a importância da família participar da vida escola dos/as filhos/as e o papel da gestão escolar na articulação parceira e harmoniosa entre família e escola, o que permitirá resolver conflitos dentro das condições que lhe são dadas nessa tarefa.

Estabelecer relações harmoniosas entre família e escola, assim como entre docentes e discentes frente aos conflitos também compete em refletir sobre a participação da sociedade na escola. Para melhor compreendermos essa problematização perguntamos ao gestor qual seria a importância da participação da sociedade na escola e por quê. Para ele,

A sociedade é onde nosso aluno se insere e se socializa com diferentes culturas. Nela nossos alunos aprendem normas e valores. Logo, a escola deve considerar que ela também gera aprendizagem para a vida deles. E por essa razão que acredito que a educação deve ser efetivada enquanto materialização de vida (GESTOR EDUCACIONAL, grifo nosso).

A fala do gestor nos leva a interpretar o valor que é atribuído à sociedade nos processos educativos ofertados na escola, sem que haja distanciamento entre o/a aluno/a e a sociedade, já que a sociedade também é constituída pelos/as alunos/

as. São coisas que por vezes é difícil de analisar separadamente. É no âmbito social que os/as estudantes também se educam através das diversas pedagogias, algo que nos leva a pensar na educação nos espaços não escolares, por exemplo.

No mais, essa sociedade com suas normas, valores e culturas precisam ser levados em consideração no planejamento de cunho político-pedagógico das instituições escolares. Aqui nos referimos ao Projeto Político-Pedagógico que faz parte da estrutura administrativa, técnica e pedagógica das escolas, tendo a gestão escolar, a comunidade escolar e a sociedade como um todo enquanto agentes que contribuem para construção dessa identidade educacional materializada no PPP das escolas enquanto documento balizador das práticas. Pensando nisso questionamos sobre qual seria a concepção do gestor sobre sua atuação, assim como a atuação da comunidade escolar no processo de construção do PPP. Vejamos sua resposta:

O PPP é o coração de uma escola. Por sua vez, deve ser tido como um documento norteador, considerando as diretrizes e ações do processo educativo. Nele expressa-se os anseios e expectativas da comunidade escolar de modo a respeitar sua identidade e contexto. Nesse processo o gestor deve agir enquanto um sujeito democrático zelando pela garantia da sua efetivação, ouvindo a comunidade escolar em todas as etapas da sua construção (GESTOR EDUCACIONAL, grifo nosso).

A resposta nos remete ao que discutimos anteriormente com base em Liberato, Prado e Costa (2021) com relação à atuação do gestor escolar no que concerne à escuta e ao diálogo como caminhos para garantir a democracia na construção do PPP. A participação dos diferentes agentes na colaboração da construção do PPP reverbera no seguimento de um trabalho coletivo que só pode se tornar possível quando o ambiente escolar se configura enquanto democrático aonde os indivíduos não venham a se sentir ofendidos ou pressionados ao propor ideias e discutir sugestões para resolução de demandas educacionais que competem à instituição escolar (ALONSO, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa foi possível analisar o papel da supervisão pedagógica, a partir do olhar do Gestor Educacional, focando na importância deste profissional no ambiente escolar nos dias atuais, ao qual foi observado que sua função é muito importante para a Educação Básica brasileira.

Observamos, por meio do estudo de caso realizado, que o supervisor pedagógico é responsável por buscar constantemente a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem em suas variadas instâncias, seja pedagógica e/ou administrativa. Isso requer pensar na educação como um todo, nas competências, habilidades e atitudes que tornam a escola um lugar eficaz e agradável. No cotidiano, os supervisores pedagógicos atuam como mediadores e facilitadores

na transformação do ambiente escolar em produtivo, enriquecedor e moral na construção de competências, auxiliando principalmente o professor, o qualificando e motivando sua equipe técnica pedagógica.

Os supervisores, portanto, podem e devem articular de forma crítica e construtiva o processo educacional, estimulando a discussão coletiva na comunidade escolar. Percebemos, por meio do caso estudado, que o papel do gestor educacional precisa ser desenvolvido com muita responsabilidade e foca não apenas nas questões pedagógicas, mas também nas de cunho administrativo. Para isso, muitos desafios surgem no processo de gestão, entre eles podemos destacar a relação família e escola e como o gestor deve mediar essa relação.

O gestor entrevistado apresenta um método de como acompanhar o trabalho docente do ponto de vista curricular que ocorre por meio das supervisões dos planejamentos pedagógicos alinhados a BNCC, respeitando a diversidade teórica e metodológica possíveis de serem abordadas nas práticas docentes no que compete à autonomia dos professores para escolher as mais ajustadas com base que se propõe alcançar em nível de objetivo. A formação continuada foi um caminho que o gestor entrevistado apontou como solução para resolver as dificuldades didáticas que por vezes os/as professores/as têm demonstrado. Além disso, foi tratado da participação da sociedade civil nas ações educativas promovidas pela escola, o que o gestor julgou como indispensável, inclusive para a discussão e construção do PPP da instituição de ensino.

Assim, consideramos relevante o desenvolvimento desse estudo de caso e esperamos que os dados apresentados indiquem caminhos possíveis para a realização de novos estudos em outros contextos geográficos que venham a somar significativamente na produção do conhecimento na linha de pesquisa da Gestão Educacional no Brasil. Que as discussões aqui apresentadas possibilitem problematizar novos percursos formativos para (re)pensar o contexto educativo brasileiro.

Agradecimentos:

Os autores e as autoras agradecem pela disponibilidade do Gestor Escolar em fornecer dados para nosso estudo de caso. Agradecemos ainda ao Prof. Dr. Paulo Adriano Schwingel que propôs o desenvolvimento deste estudo no âmbito da disciplina *Supervisão Pedagógica* ofertada no Curso de Especialização em Gestão e Coordenação na Educação da Diretoria de Educação a Distância (DED) da Universidade de Pernambuco (UPE).

REFERÊNCIAS

ALONSO, Myrtes. O trabalho coletivo na escola. In: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Formação de Gestores Escolares para a Utilização de**

Tecnologias de Informação e Comunicação. PUC-SP, 2002. p. 23-28.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Brasília, DF: CNS, 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos.** São Paulo: Editora Atlas, 2013.

CARLOS, Tássio Ricardo de Oliveira. O Supervisor Escolar e suas funções no contexto escolar. **Educação e atualidades**, v. 2, n. 1, p. 67-77, 2022.

CORREIA, Adrielen Larissa Zamboni; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. Supervisão Escolar: histórico, função e estado do conhecimento. **Revista Devir Educação**, v. 6, n. 1, p. 1-19, 2022.

FARIA, Pollyanna Silva de Paulo. **Gestão Escolar, Acompanhamento Pedagógico e Práticas Escolares: um estudo sobre eficácia escolar em três escolas estaduais de Belo Horizonte.** 2018. 118f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FERREIRA, Luciana Marques; FRATTARI NETO, Nicola José. **O supervisor escolar: um estudo de caso.** Intercursos, Ituiutaba, v. 14, n. 2, p. 117–139, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/intercursos-revistacientifica/article/view/3349>. Acesso em: 14 de jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 75. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBERATO, Johnathan Moreno; PRADO, Maria Rejane Lino; COSTA, Roberta Liana Damasceno. **O fazer pedagógico do Coordenador- entre a teoria e a prática.** Rio de Janeiro: Editora Epiteya, 2021.

LOBATO, Luzelena Costa. **O papel do Coordenador Pedagógico frente as relações família e escola: desafios e possibilidades.** 2016. 54f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade Federal do Maranhão, São Bento, 2016.

OLIVEIRA, Juscilene da silva; GUIMARÃES, Maria Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **R.C.C.E.S.A.R.** v. 1, n. 1, p. 95-103, 2013.

SOUZA, João Francisco. **Prática Pedagógica e Formação de Professores.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUA IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO LÚDICO

Maria Kleydyanya Mendes de Araújo¹

Maria Cristina de Sousa Elias²

INTRODUÇÃO

A infância se constitui como objeto sociológico, aprimorando suas perspectivas biológicas, onde psicologicamente essa fase é interpretada como uma fase em que o indivíduo se desenvolve independentemente da construção social das suas condições de existência.

A educação pré-escolar tem como finalidade proporcionar à criança um espaço em que ela possa aprender, brincar, se desenvolver, se relacionar com outras crianças, dialogar e desenvolver seus aspectos cognitivos, sociais e afetivos. É neste contexto que se destaca a relevância das aulas de Educação Física, pois esta trabalha o movimento, a linguagem corporal, a cultura da criança por meio de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras.

Baseado nesses aspectos, a presente pesquisa intitulada: A Educação Física Escolar e Sua Importância no Desenvolvimento da Aprendizagem Através do Lúdico, vem abordar aspectos relevantes quando se trata do desenvolvimento de crianças e adolescentes. Visto que a Educação Física como disciplina exerce importância fundamental e favorece além da recreação a promoção da socialização.

Diante dos aspectos que envolvem o assunto surge uma pergunta que é de grande importância para o entendimento da temática em questão vem surgir: Qual a Importância da Educação Física Escolar para a aprendizagem?

Para tanto, a proposta do trabalho tem como justificativa a relevância do assunto diante de todos os aspectos que envolvem o desenvolvimento da criança. Visto que através das aulas de Educação Física é possível proporcionar aos alunos interação, troca de experiências e vivências, aspectos fundamentais e

1 Licenciada em Biologia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Pós-graduação no Ensino de Biologia e Química pela Universidade Regional do Cariri – URCA.

2 Licenciada em Biologia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Pós-graduação no Ensino de Biologia e Química pela Universidade Regional do Cariri – URCA.

essenciais para formação do ser humano.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a importância da disciplina de Educação Física para o desenvolvimento infantil e especificamente analisar os aspectos cognitivos da criança frente às aulas nesta disciplina, observando o desenvolvimento das habilidades motoras, revisando ementas das disciplinas; oportunizando ao educador a compreensão do significado e da importância das atividades físicas para a saúde motora e mental das crianças; ampliando nossos conhecimentos na área de Educação Física infantil.

Acredita-se que com a realização desta pesquisa a mesma possa colaborar para uma melhor compreensão da realidade atual da Educação Física na Educação Infantil, e conseqüentemente também influenciar na melhoria da qualidade do ensino desta disciplina e nível de ensino.

METODOLOGIA

O trabalho tem como característica um estudo de natureza qualitativa, sendo utilizado o levantamento bibliográfico como instrumento de estudo. No primeiro momento foi realizada uma pesquisa bibliográfica, utilizando sites como: Scielo e Google acadêmico, bem como outros materiais de suporte.

Após essa etapa, foi realizada uma leitura minuciosa do material pesquisado para melhor aperfeiçoamento do trabalho, o que contribuiu de forma indistintível para a escrita do mesmo.

O desenvolvimento do trabalho deu-se através da leitura dos artigos, buscando sempre fazer um paralelo com as ideias dos autores citados no decorrer deste. Diante disso, foi possível realizar as considerações finais e reafirmar a importância das aulas de Educação Física escolar para o desenvolvimento das crianças. Diante desse estudo fica evidente que o lúdico, trabalhado em toda fase escolar dos alunos, pode ser um caminho para aprender, e também, de conviver com todas as questões educacionais que a Educação Física proporciona, e assim, mostrar muitas das limitações que cada aluno possa ter durante as aulas propostas pelo professor em quadra.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Assim, a Educação Física escolar pode ser compreendida como uma disciplina importante e que promove possibilidades criativas e responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades diversas. Diante desses aspectos, pode se confirmar que além de todos os benefícios disponibilizados pela Educação Física, a melhoria da qualidade de vida também é algo visível ao desenvolvimento psicológico, fisiológico e social está inserido.

Para Dourado (2020), é fundamental a atenção voltada para alguns aspectos do desenvolvimento infantil. Tais aspectos são: Desenvolvimento Físico; está relacionado com o descer e subir degraus, melhoria da motricidade e equilíbrio. Essa é uma fase importante na vida da criança a qual começa a desafiar sua própria limitação. E sem dúvida as aulas de Educação Física favorecem o aprimoramento dessas habilidades físicas através das brincadeiras.

Assim, o lúdico é um recurso indispensável para todas as fases da educação escolar. O brincar faz parte de uma metodologia inovadora que possibilita o desenvolvimento e aprendizagem de forma respeitosa e harmoniosa.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Sabe-se que o ambiente escolar é um local propício para o desenvolvimento da aprendizagem. E no ambiente escolar, em contato com outras crianças, o aluno, acompanhado e assistido pelos professores, poderá desenvolver-se adequadamente. Importante ressaltar que esse desenvolvimento não se trata apenas do psicológico, mas também do físico.

Com isso destaca-se as aulas de Educação Física como uma das formas da criança se desenvolver e se socializar com as demais, e através de seus movimentos, gestos, e de suas ações, demonstrará suas dificuldades, seus anseios, seu modo de agir, sua forma de pensar e sua personalidade. (JUNIOR e TASSONI, 2013).

E nos últimos tempos percebeu-se que a Educação Física escolar vem tendo transformações no sentido de contribuir com a educação. E graças a essas transformações vêm conquistando e sendo aceita pela sociedade como uma forma também de bem estar. Nesses aspectos quando se trata da escola, essa também assume um papel importante, diante das demais disciplinas.

Santana (2012), destaca que nas aulas de Educação Física o aluno terá maior contato com atividades em grupos, o qual será essencial não apenas à sua formação física, mas psicológica. Isso devido aos movimentos e também ações desenvolvidas durante a aula, na qual a criança expressa seus sentimentos e sua forma de pensar.

Para tanto é durante as atividades físicas, através de cada ação que a criança expressa, o professor verificará suas carências e dificuldades. Todo e qualquer ato revela sua personalidade, e assim o educador poderá auxiliar a criança, melhorando seu desenvolvimento. Sendo assim, o professor de Educação Física tem função especial, cujo objetivo é perceber e analisar cada movimento da criança. Através de suas ações é possível detectar os problemas e dificuldades a serem superadas.

EDUCAÇÃO INFANTIL E O LÚDICO

O brincar nos espaços educativos precisa estar num constante quadro de inquietações e reflexões dos educadores que o compõem. É sempre bom que os professores se auto-avaliem dentro das suas metodologias de ensino. Só é possível reconhecer uma criança se nela o educador reconhecer um pouco da criança que foi e que, de certa forma, ainda existe em si. (ARAÚJO e SOUZA, 2010).

Assim, será possível ao educador redescobrir e reconstruir em si mesmo o gosto pelo fazer lúdico, buscando em suas experiências, remotas, brincadeiras de infância e de adolescência que possam contribuir para uma aprendizagem lúdica, prazerosa e significativa.

De acordo com Silva (2016), a criança da modernidade passa a ser vista como um ser imperfeito e incompleto, necessitando ser moralizada através da educação feita pelo adulto. Destaca-se nesse âmbito a necessidade de estudos que ofereçam aos profissionais da Educação Infantil conhecimentos para uma prática pedagógica sobre a cultura do movimento, adequada à pequena infância, oriunda de situações concretas de ensino-aprendizagem. Contudo, constata-se que, apesar das contribuições de estudos teórico-descritivos, são tímidas as pesquisas que sinalizam as possibilidades de atuação profissional nesse segmento, sobretudo as que se caracterizam como estudo com o cotidiano.

Assim, pode ser compreendido que as aulas de Educação Física inseridas na Educação Infantil proporcionam aos seus educandos um ambiente rico em atividades lúdicas, permitindo que elas vivam, sonhem, criem e aprendam a serem crianças. O lúdico proporciona um desenvolvimento sadio e harmonioso, sendo uma tendência instintiva da criança. O lúdico é significativo para a criança poder conhecer, compreender e construir seus conhecimentos, tornar-se cidadã deste mundo, ser capaz de exercer sua cidadania com dignidade e competência. (SILVA, 2016).

Na Educação Infantil é buscando novas maneiras de ensinar e é por meio do lúdico que se consegue uma educação de qualidade e que realmente consiga ir ao encontro dos interesses e necessidades da criança. Cabe ressaltar que uma atitude lúdica não é somente a somatória de atividades; é, antes de tudo, uma maneira de ser, de estar, de pensar e de encarar a escola, bem como de relacionar-se com os alunos. É preciso saber entrar no mundo da criança, no seu sonho. (ARAÚJO e SOUZA, 2010).

Para Silva (2016), o professor destinado a trabalhar com a criança deve procurar metodologias em que transforme o brincar em trabalho pedagógico para que experimentem, como mediadores, o verdadeiro significado da aprendizagem com desejo e prazer. É preciso que o professor assuma o papel de artífice de um currículo que privilegie as condições facilitadoras de aprendizagens que a

ludicidade contém nos seus diversos domínios, afetivo, social, perceptivo-motor e cognitivo, retirando-a da clandestinidade e da subversão, explicitando-a corajosamente como meta da escola.

A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo. A categoria infância modifica-se conforme cada contexto histórico. A Sociologia da Infância, ao constituir a infância como objeto sociológico, afirma a condição da criança como sujeito social cujo desenvolvimento está articulado às suas condições sociais de existência e às representações e imagens historicamente construídas.

Assim, as aulas promovidas pelo professor de Educação Física possuem uma grande importância diante do conhecimento que a criança venha adquirir, associada a demais disciplinas. E no momento em que o professor adequa seu conteúdo a outras disciplinas também está promovendo a oportunidade da criança vivenciar outras experiências e assim começar a busca pelo conhecimento e descobrir novas oportunidades.

Silva (2016, p.03), ressalta que :

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biológicas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humanos, e psicológicos, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objeto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. (SILVA, 2016, p.03).

Diante disso, é fundamental entender que o desenvolvimento da criança envolve diversos aspectos que são essenciais para o aperfeiçoamento da aprendizagem e esses aspectos envolvem as habilidades motoras, cognitivas e outras que complementam o conhecimento e aperfeiçoam a aprendizagem. E o papel da disciplina de Educação Física inserida no contexto escolar é fundamental para esse processo chamado de aprendizagem.

EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL

Para aplicação das aulas de Educação Física no Ensino Infantil deve ser empregada uma abordagem em que inúmeras experiências sejam incorporadas, a partir das várias modalidades sensoriais. Quando envolvemos uma criança

em alguma brincadeira, ampliamos sua liberdade e sua aprendizagem, porque brincando, a criança tem espaço para aprender.

Percebe-se que os corpos dos alunos são motivo de incômodo para alguns professores, pois estes mesmos corpos necessitam estar em silêncio para aprender. É através do corpo que a criança expressa seus sentimentos, suas emoções.

A criação de escolas para a Educação Infantil começou no século XVIII, com a Revolução Industrial. A inserção da mulher no mercado de trabalho fez surgir os primeiros estabelecimentos de Educação Infantil no país. Aos poucos o poder público começou a assumir a responsabilidade pela escola das crianças. (COSTA, PEREIRA e PALMA, 2010).

É necessário existir uma orientação do trabalho pedagógico para esses profissionais que, geralmente, fragmentam as funções de uns e de outros se isolando em seus mundos. O professor de Educação Física deve ser mais um adulto com quem as crianças estabelecem interações na escola.

Evidencia-se aqui à responsabilidade do professor como pessoa, relatando o artigo 18 do ECA (Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990), que preconiza como “dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (COSTA, PEREIRA e PALMA, 2010).

Segundo Faria et, al; (2020), a Educação Física escolar atual sofre influências do seu processo histórico, uma vez que, observam-se em diversas literaturas, relatos que muitos profissionais apresentando discursos e teorias atuais brilhantes, porém, ainda exercendo práticas pedagógicas excludentes, insistindo em abordagens conservadoras e apenas detectores de talentos esportivos. Isso não pode acontecer quando se almeja envolver a criança na prática lúdica e esportiva.

Acredita-se que, mudar a ênfase na aptidão física, para uma concepção mais abrangente que contemple todas as dimensões envolvidas em cada prática corporal, pode contribuir para valorização da prática pedagógica desses profissionais, principalmente no que se refere à Educação Física aplicada à criança.

A EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL E A SUA CONTRIBUIÇÃO NA APRENDIZAGEM

A Educação Física atrai a atenção da sociedade, satisfaz a necessidade, desperta interesses, sendo caracterizada como um bem, digna de ser estimada e válida para a vida de todo ser humano, e com uma criança isso não seria diferente, visto que a Educação Infantil está voltada para o brincar. E é através do brincar que a criança desperta várias habilidades que são essenciais para seu desenvolvimento.

A inserção da Educação Física na Educação Infantil vem se consolidando

e se ampliando significativamente no Brasil e isso se deve, em grande parte, à Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (Lei nº 9.394/96), que propugna a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e a Educação Física como componente curricular desse nível de ensino. (ALVES, 2019).

Na realização do ensino da Educação Física, a aula constitui o elo decisivo do processo de educação e formação. A aula representa a unidade pedagógica e organizativa básica essencial do processo de ensino, é em sua práxis escolar que o professor de Educação Física constitui o verdadeiro ponto de rotação do pensamento e da ação do professor.

Alves (2019), cita alguns exemplos que influenciam a estrutura organizacional da Educação Física escolar e chama a atenção para o fato desta disciplina não ser desenvolvida no turno normal das outras disciplinas dos alunos, o que acarreta uma disponibilidade dos alunos em dois turnos para a sua escolarização. Isto impede ao aluno, por exemplo, dependendo de sua faixa etária, a sua inserção no mercado de trabalho ou em outros afazeres familiares.

Alves (2019), ainda complementa que apesar de a legislação definir a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica, não está determinado quem deve atuar com esse componente curricular. O trabalho com a linguagem corporal e a brincadeira, em alguns sistemas de ensino, acaba sendo atribuído aos professores generalistas, com formação em Pedagogia ou outro professor com que desenvolva um notório saber. Dentre várias justificativas, tem ganhado força a seguinte argumentação: Como inserir a disciplina Educação Física, ministrada por um especialista com formação na área?

Sousa e Rosadas (2012), destacam que as aulas de Educação Física são fundamentais para a construção do caráter cidadão e como é destacado na LDB a importância da disciplina, verifica-se que a mesma aliada às demais disciplinas pode ser fundamental na aquisição de conhecimentos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tem por objetivo possibilitar aos sistemas de ensino a aplicação dos princípios educacionais constantes na Constituição Federal. A LDB é, portanto, uma Lei que rege os sistemas de ensino. Esta lei relata que “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente obrigatório na Educação Básica, [...]”. Como podemos observar, a Educação Física está legalmente inserida na Educação Infantil, pois esta é a primeira etapa da Educação Básica. (MACHADO, 2017).

A Educação Infantil deve-se, unir-se às diversas áreas de conhecimento em seu plano pedagógico, para que a criança possa realmente ser vista como um ser indivisível e para que haja a interação que contribua com sua formação integral. Torna-se cada vez mais evidente e necessária a articulação entre Educação Física e Educação Infantil. As bases teóricas utilizadas acerca do conceito de

infância mostraram-nos que esta fase da vida necessita hoje ser compreendida como categoria social e cultural, pois a criança é criadora de cultura, é capaz de transformar-se e transformar o que a cerca. (FERREIRA e FREITAS, 2011).

Ao discutirem currículo para a Escola que oferece Educação Infantil, Silva, et al; (2020), argumentam que, apesar de não possuírem uma linguagem verbal articulada, as crianças apresentam diferentes maneiras de se expressar. Essas manifestações exigem dos adultos sensibilidade para entender o que as crianças querem dizer, a fim de levar em consideração as pistas oferecidas por elas para construção e materialização do currículo. Essa é uma ação que deve ser fortalecida com o intuito de reconhecer as crianças, como sujeitos de direitos, capazes de assumirem papéis de protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

A rotina na Educação Infantil pode ser facilitadora ou cercada dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Rotinas rígidas e inflexíveis descon sideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser; descon sideram também o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto destacado, a escola deve ser entendida como um espaço que favorece a socialização, assim, propicia as relações humanas, ou seja, é responsável por contribuir com a construção de um cidadão que será inserido na sociedade na qual suas ações terão influências positivas ou negativas sobre ele mesmo ou com outro ser humano.

Diante disso é viável que a sociedade entenda a contribuição da Educação Física na escola, de forma coerente e por toda sua amplitude de conhecimentos que a engloba. Portanto, o professor de Educação Física deve promover estratégias que contribuam para que o educando se compreenda enquanto sujeito atuante na sociedade por meio de seu movimento. Movimento esse que é constitutivo do sujeito e intencional, feito por nós, humanos, a todo instante.

Nesse sentido, vale destacar que quando as crianças brincam é possível compreender que os usos que fazem dos brinquedos e dos jogos, bem como a forma de organizá-los estão relacionados, em parte, com seus contextos de vida e expressam visões de mundo particulares. Com isso, pode-se afirmar que o lúdico pode ser uma ferramenta educacional muito importante, pois é um fenômeno sociocultural. É uma manifestação livre e divertida que possui sentido, favorecendo o desenvolvimento intelectual e corporal. Contribui também para a vida em grupo e preparando para a cidadania.

REFERÊNCIAS

ALVES, Leonardo Lacerda Figueredo Vieira. **Influência da educação física no desenvolvimento motor da criança na educação infantil: uma breve revisão bibliográfica.** 2019. Trabalho monográfico apresentado ao Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. Faculdade de Ciências da Educação e Saúde – FACES.

ARAUJO, Antonio Victor. SOUSA, Francisco José Fornari. **Importância da educação física escolar na formação do indivíduo.** 2010. Disponível em: <<http://www.googleacademico.com.br>> Acesso em: 20/09/2021.

COSTA, Amanda Aceituno da. PEREIRA, Vera Lúcia. PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victória. **O papel da educação física enquanto disciplina escolar.** 2010. Disponível em: <<http://www.googleacademico.com.br>> Acesso em: 20/09/2021.

DOURADO, Jéssica Alves. **Educação e Ludicidade: uma reflexão sobre as atividades lúdicas na educação.** 2020. Disponível em: <<http://www.googleacademico.com.br>> Acesso em: 18/07/2022.

FARIA, Lauanda Costa. LEMES, Niele Dienefar Costa. SOUZA, José Araújo de. FERREIRA, Jackson Faustino. MAGALHÃES, Sérgio Ricardo Silva. **A educação física e sua contribuição para o desenvolvimento motor e cognitivo do aluno através do lúdico.** 2020.

FERREIRA, Maria Clemência Pinheiro de Lima. FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. **O lugar da educação física na educação infantil.** 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.com>> Acesso em: 12/09/2021.

JUNIOR, Nestor Bertini. TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas.** 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.com>> Acesso em: 29/12/2021.

MACHADO, Jéssica Madeira. **Os efeitos da atividade física na aprendizagem e no desenvolvimento motor infantil.** 2017. Trabalho monográfico apresentado ao Centro universitário Hermínio da Silveira. IBMR - Laureate international universities curso de educação física. 2017.

RIBEIRO, Fabrício Augusto. **Contribuição da educação física no desenvolvimento psicomotor da criança na educação infantil.** 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.com>> Acesso em: 29/12/2021.

RIBEIRO, Jaine de Abreu Santos. RIBEIRO, Davi Soares Santos. OLIVEIRA, Cleiton Antonio de. Educação física na educação infantil. 2021. **Revista Corpoconsciência**, v. 25, n. 1, jan./ abr., 2021 .

SANTANA, Edwar Santos. A importância da educação física no desenvolvimento da criança. 2012. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery** <http://re.granbery.edu.br> - ISSN 1981 0377 Curso de Educação Física – N. 12, JAN/JUN 2012.

SILVA, Helton da. MENEZES, Samara Vieira. MENEZES, Rayana Vieira. Influência da atividade física no desenvolvimento psicomotor das crianças. 2020. **Revista Carioca de Educação Física**, vol. 15, Número 2, 2020.

SILVA, Ramon Wendler. **A importância da educação física na educação infantil**. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.com>> Acesso em: 29/12/2021.

SOUZA, Jamile Santos. ROSADAS, Sidney de Carvalho. **O brincar na educação infantil: seu potencial no desenvolvimento de crianças**. 2012. Disponível em: <<http://www.googleacademico.com.br>> Acesso em: 20/09/2021.

AS IMPLICAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marcela Regina Mafra¹

Vivian Leite Pereira Montanher²

Pamela Pereira Prestupa³

Marta Regina Furlan⁴

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar a constituição da infância ao longo da história da Educação é de extrema relevância, pois assim podemos compreender e ressignificar o olhar para as crianças contemporâneas. A partir da Constituição de 1988, que estabelece em seu artigo 205 que a Educação é um direito de todos, um dever do Estado e da família para que todo ser humano possa exercer plenamente a sua cidadania, iniciou-se uma luta para assegurar à criança o direito à Educação Infantil. (BRASIL, 2004).

A inserção da Educação Infantil como parte da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), tornou-se um marco em favor do reconhecimento da infância e da criança como sujeito de aprendizagem e desenvolvimento integral, visto que a partir dessa nova concepção tem-se buscado garantir o direito a uma educação de mais qualidade.

No final de 2009, a LDB 9394/96 inseriu uma emenda tornando obrigatória a oferta gratuita da Educação Básica para crianças a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Em 2013, a partir da Lei nº 12.796, antecipou-se a entrada das crianças na escola aos 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 2004). Essa obrigatoriedade passou a vigorar em 2017, de modo que todas as crianças que completarem 4 (quatro) anos até o dia 31 de março deveriam ser matriculadas na Educação Infantil. Ainda em 2017, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu em 22 de novembro que era necessário implementar uma Base Nacional

1 Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina - PR, Brasil, mrm_mafra@yahoo.com.br.

2 Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina - PR, Brasil, vleitopereira0@gmail.com.

3 Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina - PR, Brasil, pamelaprestupa@outlook.com.

4 Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina - PR, Brasil, mfurlan.uel@gmail.com.

Comum Curricular (BNCC) em todo o país com a finalidade de nortear e garantir aprendizagens necessárias em cada uma das etapas da Educação Básica. Assim, os Estados e Municípios tiveram o prazo máximo até o ano de 2020 para implementar a BNCC em todas as escolas.

A BNCC é um documento que define preceitos progressivos das aprendizagens fundamentais que as crianças da Educação Infantil e alunos do Ensino Fundamental e Médio precisam desenvolver durante as etapas que compõem a Educação Básica, de modo que é tida como uma oportunidade ímpar para que ocorra mudanças efetivas em todo o país, melhorando o ranking do ensino brasileiro a nível mundial.

A BNCC que rege a etapa da Educação Infantil traz em seu bojo cinco campos de experiências norteadores, são eles: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Cada um desses campos de experiências se divide em três grupos de acordo com a faixa etária das crianças, sendo eles: bebês (que vão de 0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (que vão de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (que vão de 4 anos a 5 anos e 11 meses), de modo que expõe objetivos de aprendizagem e desenvolvimento destinados a cada um desses grupos. (BRASIL, 2023).

A organização dos conteúdos e objetivos dispostos na BNCC são identificados por meio de um código, cujo primeiro par de letra representa a etapa de ensino, o primeiro par de números indica o grupo por faixa etária, o segundo par de letras estabelece o campo de experiência e, o último par de números identifica a posição da habilidade na numeração sequencial do campo de experiência para cada grupo de faixa etária. (BRASIL, 2017).

Para tanto, este texto é fruto das discussões no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Infância e Teoria Crítica (CNPq/UEL) e dos estudos realizados no programa de Mestrado em Educação e Mestrado em Filosofia da Universidade Estadual de Londrina, Paraná, de modo que o presente trabalho tem por objetivo discutir e analisar a relevância da BNCC na perspectiva da Educação Infantil, identificando suas contribuições dentro do currículo escolar. Desta forma, o estudo justifica-se por entender que a Educação Infantil tem se constituído parte essencial no processo de ensino e aprendizagem das crianças, de modo que é dado a elas a possibilidade de se desenvolverem integralmente a partir da socialização e aquisição de habilidades que lhes serão fundamentais para a vida toda, auxiliando no desenvolvimento de aprendizagens futuras.

A metodologia adotada para a realização deste é a bibliográfica, aliada a estudos de documentos legais que norteiam a Educação Brasileira.

A BNCC NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A implementação da Base Nacional Comum Curricular trouxe para a educação brasileira novos anseios e desafios que envolvem questões legais, teóricas, metodológicas e ideológicas. (BARBOSA, 2017). Nesse sentido, as mudanças ocorridas no currículo da Educação Infantil, no modo de pensar e agir diante do ensino buscam oportunizar às crianças o seu desenvolvimento integral, de maneira que esta aconteça de forma mais prazerosa possível, uma vez que a partir da base é fundamental que cada idade tenha os saberes/conhecimentos e os objetivos de aprendizagem a serem alcançados por meio do ensino.

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, é tida como fundamental para o desenvolvimento da criança no que diz respeito a sua formação enquanto ser humano, desta forma, além dos campos de experiências (áreas do conhecimento que se articulam de maneira interdisciplinar por meio dos saberes historicamente construídos e as experiências vivenciadas pelas crianças desde a mais tenra idade), que a BNCC traz em seu bojo, ainda ocorre a complementação em cada sistema de ensino, de modo que este pode variar de acordo com as características regionais e locais presentes na sociedade, na cultura e na economia. (BARBOSA, 2017).

A BNCC defende que a Educação Infantil é imprescindível para a vida acadêmica futura da criança devido a sua relevância na trajetória escolar, assim torna a Educação Infantil crucial para o sucesso ou fracasso no processo de ensino e aprendizagem, pois é nessa etapa do ensino que a criança desenvolve habilidades físicas, cognitivas, psicológicas e afetivas. Assim como destacam Saito e Oliveira (2018):

Defendemos que, ao pensarmos sobre a infância, há a necessidade de compreendermos o sujeito que dela participa, no caso, a criança, um ser biológico, histórico e cultural que transforma o mundo e por ele é transformado e que tem peculiaridades do desenvolvimento como ser humano (SAITO E OLIVEIRA, 2018, p. 02).

Portanto, a Educação Infantil é uma das principais etapas para o desenvolvimento integral da criança, pois é reconhecida, do ponto de vista legal e pedagógico, como o alicerce para o início da sua aprendizagem e desenvolvimento humano. Na obra clássica *Emílio*, primeiramente publicada em 1762, Jean Jacques Rousseau já defendia a necessidade de estimular a criança a tornar-se um ser pensante e independente, livre de submissão acrítica à autoridade, capaz de “rodar o mundo às suas próprias custas.” (NUSSBAUM, 2015, p. 57).

Rousseau considerava este um ponto básico na formação do ser quando criança, sendo um aspecto fundamental do desenvolvimento da criança em um cidadão apto a conviver em sociedade como igual aos demais. (ROUSSEAU, 2017).

Destarte, Albuquerque (2019), ressalta que os processos pedagógicos na Educação Infantil partem do pressuposto que o desenvolvimento do conhecimento pelas crianças se dá a partir da participação direta delas nas diversas experiências vividas no seu cotidiano. Desta forma, a base estabelece por meio do ensino a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento às crianças, validando os sujeitos infantis como protagonistas da aprendizagem. Para tanto, por meio das experiências relacionadas ao processo de conviver, brincar, experienciar, explorar, participar, comunicar, expressar e conhecer-se, há a possibilidade da efetiva participação dos pequenos na produção do conhecimento.

Assim, Saito e Oliveira (2018, p. 02), destacam a Educação Infantil como uma instituição formativa e educacional a quem cabe a tarefa “de ampliar o universo de conhecimentos, saberes, experiências e potencialidades das crianças”, de maneira especial as da faixa etária entre 0 e 5 anos. Para tanto, necessita de intencionalidade, propondo maneiras diversas que favoreçam novas aprendizagens conduzindo a criança a sua formação integral, mediando essas atividades com propostas que favoreçam a criatividade e criticidade humanas.

É fundamental que durante este processo o brincar se faça presente, pois é através dos jogos e brincadeiras que a criança assume diferentes papéis frente à sua realidade, de maneira prazerosa e divertida. (SANTOS, 2016). Ao brincar as crianças constroem conhecimentos, se socializam, aprendem a conviver em grupo, expressam seus pensamentos, seus desejos e suas emoções, seguem regras, desenvolvem a atenção, a concentração, o saber esperar sua vez, o saber perder e ganhar, o que propicia a autoconfiança e, fortalece a autoestima e a sua capacidade de lidar com os desafios impostos ao longo de sua vida. (SANTOS, 2013).

À vista disso, a Base Nacional Comum Curricular busca contribuir para que haja uma educação de qualidade para todas as crianças brasileiras, garantindo que o acesso ao Ensino Fundamental dará continuidade no percurso formativo, respeitando as especificidades e particularidades de cada etapa estabelecida na base curricular.

Partindo do pressuposto que, a sociedade contemporânea tem buscado por inovação e inclusão no âmbito escolar, a BNCC visa que a criança possa “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo, responsável e, isso requer muito mais do que o acúmulo de informações.” (BRASIL, 2017, p. 13). Logo, a BNCC preocupa-se com o aprender e para que aprender, bem como ensinar e avaliar todo o processo educativo.

Para Souza (2020), a BNCC tem o intuito de:

[...] desenvolver as competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação, saber lidar com as culturas digitais, resolver problemas, tomar decisões, identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver com as diferenças e as diversidades (SOUZA, 2020, p. 01).

Desta forma, a base clarifica a ideia de que a Educação Básica está voltada para o desenvolvimento intelectual e afetivo, de modo que estes possam ocorrer de forma clara, plural e integral; para que aconteça o pleno desenvolvimento humano em relação ao ensino e a aprendizagem em todo o país. Assim, a escola infantil passa a ser vista como um espaço democrático, inclusivo e plural em sua diversidade, respeitando o processo de ensino e aprendizagem de cada indivíduo com o intuito de formar indivíduos capazes de fazer suas próprias escolhas e ter sua própria opinião, tornando-se um cidadão crítico, conhecedor de seus direitos e deveres em sociedade.

Nesse sentido, a seriedade do trabalho que o professor da Educação Infantil desenvolve em sala de aula, está articulado ao processo de conhecimento e apropriação dos direcionamentos propostos pelo respectivo documento, norteando todo o trabalho educativo e formativo da educação brasileira.

Nesse prisma, o tempo e o espaço educativo se constituem como possibilidades enriquecedoras para as novas descobertas do saber historicamente construído, em sintonia com as concepções de ensino: Como ensinar? Para que ensinar? Onde ensinar? Quando ensinar? Para tanto, o desafio educacional consiste em pensar no trabalho docente intencional e planejado em sintonia com os fundamentos críticos filosóficos e pedagógicos do ensino. (SAITO E OLIVEIRA, 2018, p. 09).

Sabemos que muitos são os desafios enfrentados pelo professor que atua com as crianças na Educação Infantil e, para buscar favorecer o desenvolvimento integral dos pequenos priorizando as interações e brincadeiras tal como prevê a Base Nacional Comum Curricular, faz-se necessário conhecer e compreender o documento unindo o mesmo à realidade cultural e social de cada instituição de Educação Infantil em articulação com os demais documentos norteadores. Nesse sentido, Saito e Oliveira (2018, p. 09), nos alertam para o fato de que “a educação para a primeira infância é necessária não apenas para preparar as crianças para a vida e suas necessidades, mas primordialmente porque temos que fomentar sua participação ativa no mundo social em que estão inseridas”.

Além disso, a base também prevê que os espaços de Educação Infantil precisam ser locais em que o cuidar e o educar estejam articulados possibilitando as ações do ensino e da aprendizagem a que a criança tem direito, “exercendo as crianças como competentes e protagonistas do processo educacional.” (SAITO E OLIVEIRA, 2018, p. 10).

Todavia, salientamos que o professor Paulo Freire (1921 – 1997), - ponto

importante a ser mencionado e que foi alvo de diversos debates na academia em relação a BNCC – diz respeito à diminuta aparição do conceito de direitos humanos no corpo da base. Apesar disso, é possível ao educador encontrar diversas brechas e pistas dentro da própria base que possibilitam a condução para o desenvolvimento da cultura dos direitos humanos na escola e no ensino das crianças. (FILHA, 2020).

Freire, por diversas vezes também tratou em suas obras sobre a necessidade de possibilitar a participação ativa do educando na aprendizagem e no processo social, entendendo que “o respeito e a dignidade de cada um, é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros. (FREIRE, 2021, p. 58).

Para tanto, é necessário propor ações diversificadas que envolvam os objetivos de aprendizagem referidos na BNCC, bem como os saberes e conhecimentos, de maneira a organizar o cotidiano das crianças intercalando ações que promovam seu desenvolvimento integral e autonomia, rompendo com o atendimento apenas assistencial que por muito tempo prevaleceu nas instituições da Educação Infantil. Tão logo, Cabe ressaltar que a Educação Infantil tem se revelado essencial para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois amplia “habilidades, melhora o desempenho escolar futuro, promove o lúdico e os laços afetivos e, também propicia a criança melhores rendimentos ao ingressar no ensino fundamental.” (MARTINS, ET AL, 2020, p. 02).

À vista disso, podemos assegurar que a Educação Infantil é a base do desenvolvimento integral das crianças, pois é onde elas começarão a conhecer o mundo diferente do seu lar, fora do seio familiar, vivenciando encontros com pessoas diferentes, estabelecendo novos laços afetivos, socializando e interagindo com seus colegas a fim de se aventurar num mundo repleto de novas descobertas e conhecimento.

A partir dessas mudanças estabelecidas em Lei, a experiência do brincar na Educação Infantil ganhou novos olhares, de modo que as brincadeiras passaram a ser entendidas como parte do processo de aprendizagem dos pequenos, de modo que a base defende e amplia o uso de interações e brincadeiras como parte essencial no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

O ato de brincar à luz da base propicia o desenvolvimento das crianças, de modo que todos os cinco campos de experiências abordam a importância e a necessidade da criança brincar, expondo em seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a premissa de aliar os jogos e brincadeiras aos conteúdos à serem trabalhados/ensinados. A BNCC propõe dentro da organização dos campos de experiências a intencionalidade de práticas pedagógicas que coloquem a criança como o centro do seu processo de aprendizagem, uma vez que estabelece e associa brincadeiras, investigações e interações que ocorrem no cotidiano escolar.

A partir dessa perspectiva, podemos realizar uma análise e constatar que a proposta apresentada no material da BNCC vai de encontro com o uso de brinquedos, jogos, brincadeiras e interações com o intuito de desenvolver aprendizagem por meio de momentos que possam envolver a socialização, a experimentação e o lúdico e, seja prazeroso para a criança.

A BNCC em consonância com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), enfatiza que os momentos lúdicos são essenciais para o desenvolvimento da identidade e autonomia da criança (BRASIL, 1998), de modo que o lúdico na Educação Infantil se faz cada vez mais presente, tendo em vista que o brincar é uma prática predominantemente da infância e, proporciona a oportunidade da criança experienciar, descobrir, criar, inventar, construir, reorganizar seus conhecimentos e adquirir novos.

A valiosidade que o brincar têm dentro da Educação Infantil, se configura como uma prática docente norteadora, pois segundo Ronca (1989):

O movimento lúdico, simultaneamente, torna-se fonte prazerosa de conhecimento, pois nele a criança constrói classificações, elabora sequências lógicas, desenvolve o psicomotor e a afetividade e amplia conceitos das várias áreas da ciência (RONCA, 1989, p. 27).

Assim, o eixo estruturante interações e brincadeiras que a base traz constituiu-se como referência para as práticas pedagógicas, de modo que direciona o trabalho que o professor deve realizar em sala de aula para que possa favorecer a construção de contextos formativos durante o processo de ensino e aprendizagem, garantindo o pleno desenvolvimento das crianças através de momentos que associam interações com seus pares (criança/criança e/ou criança/professor), durante as brincadeiras e os jogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Base Nacional Comum Curricular garante o direito a aprendizagens fundamentais para todas as crianças na etapa da Educação Infantil, de modo que se pauta na concepção de que “todas as crianças são cidadãs de direitos, sujeitos ativos, criativos, competentes e com saberes.” (BRASIL, 2016), portanto tem o direito a uma Educação de qualidade. Assim, os desafios e mudanças que a BNCC trouxe são de grande oportunidade para o cenário da educação brasileira, pois envolve mudanças na forma de pensar e agir, possibilitando que as crianças possam aprender de maneira prazerosa e divertida, e, consequentemente, alcancem o sucesso em suas aprendizagens.

Para tanto, a BNCC tem se mostrado muito valiosa e importantíssima para a Educação Brasileira, de maneira especial para a Educação Infantil, pois este documento definiu os conteúdos básicos que são necessários para se

trabalhar com as crianças em cada uma das etapas de ensino, garantindo que todos possam se desenvolver integralmente.

Assim, cabe aos envolvidos nessa etapa da educação básica: instituições, professores e demais profissionais; a intencionalidade das ações do cuidar e do educar aliadas às interações e brincadeiras para que sejam promotoras de novas descobertas e que, consequentemente favoreçam a aprendizagem das crianças, respeitando suas particularidades e potencialidades, propondo meios de desenvolvimento da criatividade e autonomia, através da mediação de momentos diversificados e enriquecedores de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, S. **Para pensar na docência na educação infantil**. Evangraf. Porto Alegre. 2019.
- BARBOSA, I. G. B. **A BNCC e a regulação da educação infantil: perspectiva crítica**. Fórum Nacional de Educação. 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996**.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília; DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> >. Acesso em 04 de mar 2023.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 04 de mar 2023.
- FILHA, Constantina Xavier. Direitos Humanos na Base Nacional Comum Curricular: resistências para o trabalho docente. In: **Revista Diversidade e Educação**, Vol. 8, N. 1, Jan/Jun 2020, pp. 144 – 161.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- MARTINS, Marilza Hilário. COSTA, Tereza Cristina de Oliveira. SOUZA, Keli Cristiane Rodrigues de. **A importância dos jogos e das brincadeiras na**

Educação Infantil. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 18, pp. 101-114. Novembro de 2020.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

RONCA. Paulo Afonso Caruso. **A aula operatória e a construção do conhecimento.** São Paulo, editora Edesplan, 1989.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, da Educação.** São Paulo: Edipro, 2017.

SAITO, Heloísa Toshie Irie; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. Trabalho Docente na Educação Infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, e 39210, 2018.

SANTOS, Marinez Lopes dos. **O lúdico: importância dos jogos brincadeira na construção do processo de aprendizagem na educação infantil.** 34 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicopedagogia e Educação Infantil). Instituto Superior De Educação Do Vale Do Juruena. Carlinda, 2013.

SANTOS, M.F.M. **Jogos e brincadeiras na educação infantil.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Curso de Pedagogia a Distância do Centro de Educação, Rio Grande do Norte, Currais Novos - RN, p.6-20, 2016.

SOUZA, Maria Betânia Dantas de. **Contribuições da BNCC para a Educação Infantil: perspectivas de ensino-aprendizagem na pré-escola.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 10, Vol. 06, pp. 108-120. Outubro de 2020.

RELAÇÕES RACIAIS: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Lucinéia Dos Santos¹

Valeria Grein²

INTRODUÇÃO

O presente artigo surgiu a partir de um estudo sobre relações raciais e teve como condutor de interpretação e análise um capítulo do livro: *Pele negra, máscaras brancas*, do autor Frantz Fanon (2008). O texto é composto de uma narrativa em que apresenta parte da sua vida, expressando os muitos preconceitos sofridos devido à sua raça/cor de pele negra.

Frantz Fanon nasceu no dia 20 de julho de 1925 na Martinica. Quando jovem, durante a Segunda Guerra Mundial, lutou junto às forças de relutâncias no norte da África e na Europa se tornando condecorado com bravura. Além disso, estudou Filosofia e Psiquiatria na França, coordenou o Departamento de Psiquiatria do Hospital Blida-Joinville na Argélia, lutou contra o racismo e o colonialismo no cosmo contemporâneo.

Adentrou para a lista de cassados em todo o território francês. No dia 6 de dezembro de 1961, veio a falecer nos Estados Unidos à medida que se tratava de uma leucemia. Sua coletânea de obras era empenhada aos estudos pertencentes à cultura, artes e conhecimentos do mundo colonial do século XX, retratando os possíveis recursos de emancipação dos povos.

Diante disso, este estudo tem como objetivo discutir sobre relações raciais dentro do contexto escolar mediante uma proposta pedagógica desenvolvida para crianças na Educação Infantil. Cabe ressaltar, que este trabalho pedagógico é importante tanto na formação de pedagogos (as) como também na execução desta temática em salas de aula, com a intenção de enfrentar o racismo dentro do contexto escolar e ensinar a diferença e o respeito ao outro, aspectos estes que precisam fazer parte da Educação Infantil.

1 Graduada do curso de Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: lujrka@gmail.com.

2 Graduada do curso de Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: valeriagreyn25601@gmail.com.

PROPOSTA PEDAGÓGICA: RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, ocorre não só a escolarização das crianças, mas também a formação de cidadãos. Nessa perspectiva, a escola necessita expor com responsabilidade as relações étnico-raciais, pois é ali que a criança passará um longo período de formação de competências e habilidades socioemocionais. Tal exposição pode ser realizada por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas em que a escola passa a aderir um papel coletivo e compor para a criança, o conceito de desigualdade e identidade racial.

Segundo Freire (1996, p. 19), “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Perante o exposto, as práticas educacionais devem proceder, atuando de modo cauteloso, evitando que pareceres intolerantes e atividades segregatórias se interiorize na construção das esferas de representação social das crianças na Educação Infantil, etapa na qual elas estão sensíveis às influências extrínsecas.

Como mencionado anteriormente, é importante trabalhar neste período de formação escolar, as relações raciais. Sendo assim, para compreender melhor sobre a consonância deste trabalho, optou-se por realizar uma proposta pedagógica a qual foi pensada, planejada e desenvolvida por um grupo de acadêmicas do 7^a semestre do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat.

O trabalho teve como referência reflexiva o texto de Frantz Fanon e discussões sobre a presença do racismo até mesmo na Educação Infantil. Durante os diálogos e preparativos da proposta pedagógica, ocorreram relatos das acadêmicas sobre observações acerca de comportamentos preconceituosos de algumas crianças, como pode ser observado no relato de uma das acadêmicas atuantes na Educação Infantil: “a criança disse para mim que não queria sentar perto da outra (criança negra) porque ela estava suja”.

Ressalta-se que nesse período de infância, é preciso que as práticas pedagógicas considerem o colorido e os sons, ou seja, tudo que chama a atenção da criança. Assim, foi produzido um teatro com usos de fantoches como proposta a ser trabalhada na escola.

O grupo elaborou o cenário dessa história com um enredo reorganizado. Os personagens de fantoches foram dramatizados com movimentos e as vozes das acadêmicas do grupo. Os papéis desenvolvidos na dramatização com fantoche foram: a professora, a menina negra, o menino Arthur e a narradora da história.

A cena teatralizada com bonecos de fantoches teve como título:

Imagem 1: Luana a menina suja



Fonte: Arquivo Pessoal

Abaixo, segue o diálogo composto para ser encenado na peça:

- **Narradora:** Era uma vez, lá na escola Nascer do Sol que ficava lá no interior do Mato Grosso, uma sala de aula onde havia uma menina negra. Seu nome era Luana, a qual era muito excluída pelos seus colegas de turma. No dia a dia, Luana ficava sempre sozinha, pois ninguém queria ela por perto. Aos olhos dos coleguinhos, Luana era preta e suja.
- **Luana:** Olá amiguinhos, tudo bem com vocês? Vou me apresentar: meu nome é Luana, tenho 5 anos e estudo na escola ‘Nascer do Sol’ e lá tem muitas crianças assim como vocês. Lá na minha escola, ninguém gosta de brincar comigo ou de sentar ao meu lado. Por isso, fico tão triste que às vezes só choro. Até que um dia perguntei para meu colega Arthur, porque ele não queria sentar ao meu lado e ele me disse que eu estava suja! Mas disse para ele que eu havia tomado banho!

A medida que a personagem Luana vai narrando sobre a sua situação, aparece Arthur em cena, e já entra e faz a seguinte fala:

- **Arthur** - Não! Você ainda continua suja!
- **Luana** - Então eu chorei muito, e comecei a entender que ele estava falando da cor da minha pele...tentei explicar, mas ele apenas sorria....
- **Narrador-** Foi daí que ouvimos uma voz no fundo....
- **Professora** -Luana, Luana porque chora tanto?
- **Luana** - Professora, não quero mais vir para essa escola, ninguém gosta de mim aqui!

- **Professora** - Calma, Luana vou conversar com seus colegas para tentar entender o que está acontecendo!
- **Narrador** – Assim, a professora teve a ideia de conversar com as crianças sobre preconceitos raciais, usando exemplos do dia 20 de novembro: Dia da Consciência Negra. Na sala de aula, a professora explicava:
- **Professora** – Crianças, para entendermos melhor sobre o assunto, iremos fazer um teatro com fantoches! A protagonista da peça será Luana. Vocês serão os amigos na peça e seus pais serão a plateia. Iremos promover na escola um trabalho contra o racismo, para que isso reflita na vida de cada um dos pais, conscientizando a todos que esse é um assunto muito sério e precisa ser tratado em casa!
- **Narrador** - Assim foi feito! As crianças interagiram com os pais, amigos e familiares ali presente, realizando um trabalho belíssimo! Depois desse momento, as crianças entenderam o quanto estavam erradas e o quanto Luana estava sofrendo e se sentindo isolada. Os pais conversaram com os filhos sobre o assunto e que não podia rir dos amigos pela cor de suas peles. Firmaram - se os laços de amizade, e dali por seguinte as vivências naquela escola iriam ser somente de amor e cumplicidade.
- **Luana** - Ah pessoal! Hoje eu sou muito feliz em poder contar minhas experiências para vocês e pelo mundo... Compreendemos que as pessoas são diferentes, que temos tons de pele diferentes, mas todas somos seres humanos... Até breve!

Esta narrativa de história representa uma realidade a qual muitos professores vivenciam todos os dias. Nas escolas de Educação Infantil, ainda é comum a ausência de materiais pedagógicos voltadas para a discussão racial bem como o desenvolvimento de projetos, realização de teatros de leitura ou até mesmo recursos improvisados na sala de aula que atraíssem o interesse das crianças pelo assunto, facilitando o processo de ensino e aprendizagem mediante as relações étnico-raciais.

Além disso, se faz necessário que a direção escolar esteja atenta aos detalhes, isto é, se na escola há bonecas ou bonecos suficientes em vários tons de peles, livros ou filmes infantis sobre o tema (recursos estes que podem ser utilizados como forma de atrair a atenção na Educação Infantil) e outros recursos. Somente assim, a gestão poderá cobrar dos profissionais ali capacitados que trabalhem esse tema relevante e importante com as crianças pequenas e até mesmo trazendo o tema para a comunidade local e para as famílias que poderiam participar e se sentir acolhidas pela escola.

Infelizmente, os problemas raciais são comuns nas escolas brasileiras, o que torna importante o trabalho não só do respeito, mas de todos os valores possíveis que a escola pode oferecer à criança. Além disso, é preciso um trabalho de cooperação entre família e escola a fim de instruir a criança a identificar quando está sofrendo racismo e com que ela pode falar no momento em que sofreu, ensinando desde cedo, a lidar com os problemas da sociedade.

Sendo assim, para levar uma visão ampliada com esses fatores no ambiente escolar, é preciso que este tema seja contextualizado por todos, escola, família e comunidade.

Para Orrico (2021): [...] a educação e o educador devem estar muito bem preparados para derrubar essas barreiras, para tornar seus alunos críticos diante da realidade e, assim, colaborarem todos para essa ruptura, para esse reconhecimento e para essa transformação” (2021, p. 67).

A sala de aula é um espaço propício para desestruturar o racismo e o colonialismo ainda presente na sociedade. Para tanto, o professor deve elaborar suas práticas pedagógicas em todas as oportunidades possíveis, uma vez que não basta somente trazer a discussão acerca da história africana e da cultura afrodescendente nos períodos aos quais são denominados os dias comemorativos, como o dia 13 de maio, marcado no calendário como dia da abolição da escravatura e também o dia 20 de novembro, comemorado o dia da morte de Zumbi dos Palmares (consciência negra).

Desenvolver atividades dramatizadas, dialogar com as crianças sobre as questões relacionadas às relações raciais, é muito importante. E além desse tipo de trabalho apresentado pode-se trazer histórias de protagonismos de pessoas negras em filmes, séries, músicas e outras formas de trabalhos. Essa prática precisa ser uma ação cotidiana, pois o racismo tem sido estampado na sociedade todos os dias.

Além disso, há a necessidade de referenciar em sala todos os dias a ancestralidade negra pelas histórias de grandes personagens, tais como Zumbi de Palmares. São essas reflexões que contribuem e farão parte da mudança e quebra de rupturas do racismo. Somente trabalhando essas questões e visibilizando a temática, poderemos auxiliar na formação de crianças e sujeitos críticos e antirracistas.

Podemos assim, enquanto professores, contribuir com uma compreensão de que não temos raças, que nossos tons de pele não nos fazem feios ou inferiores, mas diferentes.

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2019, p. 25).

Com o desenvolvimento deste trabalho, possibilita-se que as crianças compreendam que somos diferentes na cor, porém, pessoas humanas iguais em nossas diferenças, e assim fazendo referência ao texto estudado, não se deve camuflar a pele negra em máscaras brancas, escondendo o nosso ser, para fazermos parte de uma sociedade retratadas de visões preconceituosas e racistas.

[...] o negro vive uma ambiguidade extraordinariamente neurótica. Com vinte anos, isto é, no momento em que o inconsciente coletivo é mais ou menos perdido, ou pelo menos difícil de ser mantido no nível consciente, o antilhano percebe que vive no erro. Por quê? Apenas porque, e isso é muito importante, o antilhano se reconheceu como preto, mas, por uma derrapagem ética, percebeu (inconsciente coletivo) que era preto apenas na medida em que era ruim, indolente, malvado, instintivo. Tudo o que se opunha a esse modo de ser preto, era branco. Deve-se ver nisso a origem da negrofobia do antilhano. No inconsciente coletivo, negro = feio, pecado, trevas, imoral. Dito de outra maneira: preto é aquele que é imoral. Se, na minha vida, me comporto como um homem moral, não sou preto. Daí se origina o hábito de se dizer na Martinica, do branco que não presta, que ele tem uma alma de preto. A cor não é nada, nem mesmo a veje, só reconheço uma coisa, a pureza da minha consciência e a brancura da minha alma. (FANON, 2008, p. 162).

É imprescindível que nas escolas sejam trabalhadas as identidades negras, valorizando-as e atribuindo-lhes um sentido humanizado e de respeito à diversidade contrariando, portanto, as discriminações e segregação impostas há anos na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto futuros docentes, devemos direcionar o olhar ao aspecto social e racial dentro dos ambientes escolares, problematizando sobre o assunto com as crianças e questionando o racismo e a discriminação, uma vez que estes fatores não podem inferiorizar a vivência do sujeito, como dito na frase de Nelson Mandela “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião”.

Na primeira infância, é primordial enfatizar sobre a singularidade e trabalhar com as crianças os termos relacionados ao étnico-racial e ao respeito às diferenças, uma vez que vivemos em uma sociedade totalmente preconceituosa.

E cabe a instituição (gestores e professores), regulamentar seu Projeto Político Pedagógico - PPP, integrando e assegurando ao cumprimento das legislações sobre a história africana e ensino de cultura bem como valorizando tais nuances com incumbência em todo espaço escolar.

Contudo, é lá no chão da escola que podemos ver e acompanhar essa transformação de valores, de identidade e acima de tudo, ter a relevância dessa

quebra de preconceitos estereotipados e etnocentrismo, ou seja, entender a cultura do outro se colocando no lugar, tendo empatia e valorização.

Ao trabalhar com as crianças nos anos iniciais mesmo sendo em creches ou pré-escolas, torna-se cada vez mais importante inserir atividades sobre a diversidade já no início da Educação Infantil, para que as crianças pequenas possam identificar o problema que é vivido em sociedade sobre racismos, para que sejam preparadas quando houver situações sabendo identificar até mesmo um ato de preconceito, e que muitas delas possam se identificar com a história que foi contada, com um vídeo que a mesma assistiu, com um personagem na TV ou com a cor do lápis uma vez que não existe apenas uma tonalidade.

Silva e Souza (2013), mencionam que as práticas pedagógicas são eliciadoras de ricas produções pelas crianças, entre as quais a oralidade se constitui num repertório abundante, onde se pode observar, nas falas transcritas de crianças e professoras, um processo de recriação das histórias com o uso de meios diversos, como a dramatização e a filmagem.

A partir de práticas pedagógicas, devemos repensar os métodos de ensino e aprendizagem mesmo com que as crianças em início de escolarização, até porque acreditamos que, quando ensinado por meio do lúdico, a criança compreende de forma melhor, pois já irá crescer com uma bagagem futura de como é o preconceito racial e de que forma pode lidar com isso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194.

ORRICO, Maria Isabel Donnabella. **Branquitude Crítica Dissimulada: Desafios da educação para as relações étnico-raciais**.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura) https://www.google.com/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=0CAIQw7AJahcKEwjoqKfv28v_AhUAAAAAHQAAAAAQAw&url=https%3A%2F%2Fnepegeo.paginas.ufsc.br%2Ffiles%2F2018%2F11%2FPedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf&psig=AOvVaw3NodDC--m- YDrXWRqPrDf6&ust=1687139849337228&opi=89978449. Acesso em: 17 de jun. de 2023.

SILVA, P. V. B. da; SOUZA, G. de. **Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 35-50, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

20 ANOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03: UMA REVISÃO INTEGRATIVA MULTIDISCIPLINAR DA APLICAÇÃO DESTA LEI EM SALA DE AULA

Dágula da Silva Boaventura¹

Rosemary Pereira Costa²

Ádria Borges Figueira Cerqueira³

Cecília Maria Vieira⁴

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante muito tempo, a população negra não estava entre os cidadãos que deveriam ser educados. Percebemos que o baixo índice de escolarização deste grupo é fruto de uma política histórica de opressão e marginalização. Djamila Ribeiro (2019), na obra *“Pequeno manual antirracista”*, diz que o racismo era explícito e institucionalizado por leis e práticas oficiais. Ao acessarmos o conteúdo dessas legislaturas, constatamos a regulamentação de um sistema de opressão, que sempre marginalizava o negro no acesso à educação formal.

A ex-ministra da Igualdade Racial, Matilde Ribeiro, afirma que, no aspecto legal, o Brasil, nos períodos Colonial, Imperial e Republicano, regulamentou práticas racistas e discriminatórias, para que a população negra não tivesse acesso à educação. Isso se deu mediante dois decretos: (1) o Decreto n.º 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução dos adultos negros dependia da disponibilidade de professores; e (2) o Decreto n.º 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, que estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e

1 Mestranda em Antropologia Social pela Universidade Federal de Goiás (UFG), licenciada em Ciências Sociais pelo Instituto Federal de Goiás (IFG), professora contratada pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO), Anápolis (GO), Brasil; daguilaboaventura@hotmail.com.

2 Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), docente efetiva do Instituto Federal de Minas Gerais (ifmg), Bambuí (MG), Brasil; rose.costa@ifmg.edu.br.

3 Mestra em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG), docente efetiva do Instituto Federal de Goiás (ifg), Goiás (GO), Brasil; adria.cerqueira@ifg.edu.br.

4 Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), professora lotada na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SEMED), Goiânia (GO), Brasil; ceciliavieira70@gmail.com.

diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (BRASIL, 2004, p.7).

A exclusão dos negros ao acesso à educação prosseguiu desde então. Iolanda de Oliveira⁵ nos lembra que:

(...) em 1937, o presidente da província do Rio de Janeiro, Paulino José de Souza, sancionou no mesmo ano, a Lei n.º 1 que faz a determinação seguinte para a instrução primária: Art. 3º. São proibidas de frequentar as escolas públicas: 1º todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas. 2º Os escravos e os pretos africanos ainda que sejam livres ou libertos. Portanto retira do negro, toda e qualquer possibilidade de frequentar a escola pública neste período. (OLIVEIRA, 1999, p. 3).

Em 20 de dezembro de 1996, se estabelece a Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB), de n.º 9.394. Trata-se de um dos documentos mais importantes da educação, o qual contém princípios, estrutura e organização do sistema educacional brasileiro. Em relação às questões raciais, as propostas pedagógicas deste documento para a Educação Básica aparecem somente no Artigo 26, parágrafo 4: “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” (BRASIL, 1996, Art. 26. § 4º).

O ensino da História no Brasil, tal como disponibilizada nos livros didáticos, retratava os negros de uma forma problemática, amparando estereótipos racistas, desvalorizando a real contribuição dos negros para a história e cultura afro-brasileira. Frente a isso, e como decorrência de muitas mobilizações – principalmente do movimento negro – foi criada a Lei Federal nº 10.639/03, para incluir no currículo oficialmente adotado pelas redes pública e privada de ensino – notadamente o básico – a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

A implementação da lei propõe mudanças, caminhos e referências para a abordagem da referida temática. No que tange à questão curricular, vejamos o que determina a lei 10.639/03:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL,

5 _____. O Negro No Sistema Educacional Brasileiro: alguns aspectos históricos e contemporâneos. Disponível em: < https://www.mprj.mp.br/documents/20184/167086/apresentacao_iolanda_oliveira.pdf . Acesso em 19 julho de 2023.

2003, Art. 26-A, § 1º e § 2º).

Com a sanção da lei, passa a se pensar de maneira mais detida, através de diretrizes específicas, a questão étnico-racial. Em 2004, são estabelecidas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras*, documento homologado em 18 de maio. Esse documento oferece referências e critérios para a implementação de ações, em concordância com os ditames constitucionais e marcos legais nacionais, nos quais a principal tarefa é adequar as propostas à realidade de cada sistema de ensino.

Em 2006, tendo em vista a recente implementação da Lei e a necessidade de capacitação dos professores, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), apresenta o livro *Orientação e Ações para a Educação das Relações Étnico Raciais*. Esse documento apresenta de forma detalhada uma política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com a faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Quilombola e Licenciaturas).

A junção desses documentos tem como finalidade a construção de um currículo crítico, que considera as realidades social, cultural, política e econômica, articuladas com a dimensão racial. Segundo Rocha (1998), a grande tarefa no campo da educação há de ser a busca de caminhos e métodos para rever o que se ensina e como, nas escolas públicas e privadas, são ensinadas as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra.

Considerando esses aspectos, este trabalho buscou investigar como a questão racial tem adentrado as escolas, após 20 anos da implementação da Lei 10.639/03, com o estabelecimento das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras* e com as ações formativas da SECAD.

Para verificar os resultados dessa política de ação afirmativa no ambiente escolar, foi realizado um levantamento bibliográfico de pesquisas multidisciplinares sobre a temática. Essas pesquisas foram desenvolvidas por professores atuantes nas mais diversas modalidades de ensino, comprometidos com a pauta racial. A análise das publicações associadas a tais pesquisas partiu de uma abordagem qualitativa de pesquisa, e empreendeu uma *revisão integrativa*.

De acordo com Sobral e Campos (2012), a revisão integrativa é uma metodologia que possibilita verificar a incorporação da aplicabilidade de um conhecimento, na prática, sobre um determinado tópico de um assunto. Para verificar como os professores têm aplicado a lei 10.639 em sala de aula, foi feito um levantamento de artigos nas seguintes plataformas de pesquisas: *SciELO*, *Revista*

Brasileira de Educação e Google Acadêmico.

Os termos utilizados para capturar o maior número de artigos sobre a temática foram selecionados a partir dos seguintes descritores: “Lei 10.639”, “Aplicação”, “Sala de aula”, “Ensino”, “Diversidade”, “Educação Antirracista” e “Experiência”. Levando em consideração que a legislação é direcionada para escolas públicas e privadas, foram buscadas propostas de trabalhos que apresentavam possibilidades de aplicação da lei 10.639 em todas as disciplinas, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Médio.

Foram priorizados artigos publicados nos últimos dez anos, após a sanção da lei. A amostra final desta revisão foi constituída por 12 artigos e uma dissertação, que foi considerada uma vez que seu conteúdo dialoga com o objetivo deste trabalho, a saber, a demonstração da exequibilidade da temática em sala de aula. Nos quadros a seguir apresenta as especificações de cada um dos artigos.

QUADRO 1 - LISTA DE ARTIGOS SELECIONADOS

Título do Artigo	Disciplina da Grade Curricular	Periódico (vol, nº, pág, ano)	Autores
1. “O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO COM BASE NO MODELO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS”.	LÍNGUA PORTUGUESA	Caletrosκόpio , v. 10, n. 2, p. 78-118, 2022	FERNANDES, Fernanda Kelly Mineiro
2. “CONHECIMENTOS ETNOMATEMÁTICOS PRODUZIDOS POR MULHERES NEGRAS TRANÇADEIRAS”.	MATEMÁTICA	Revista da ABPN , v. 9, n. 22, p. 123-148, 2017	DOS SANTOS, Luane Bento
3. “O ENSINO DA GEOGRAFIA APLICADO À LEI 10.639.”	GEOGRAFIA	Revista Contexto & Educação , v. 34, n. 109, p. 203-214, 2019.	NEVES, Pedro Dias Mangolini; DOS SANTOS, Aldenir Dias
4. “APRENDIZAGEM E ENSINO DE ESPANHOL: OS GÊNEROS TEXTUAIS E AS AFRICANIDADES”.	LÍNGUA ESPANHOLA	Revista Conexão UEPG , vol. 8, núm. 1, 40-5, 2012	Couto, Ligia Paula; da Silva Jovino, Ione; Esteche Maciel, Daniela Terezinha; de Lara Cabral Nunes, Karine
5. “PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS NO CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO”	SOCIOLOGIA	Revista Espaço Acadêmico , v.39, 17,2014	DOS SANTOS, Luane Bento

6. “JOGOS E BRINCADEIRAS AFRICANOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONSTRUINDO UMA IDENTIDADE CULTURAL NEGRA POSITIVA EM CRIANÇAS NEGRAS E NÃO NEGRAS”	EDUCAÇÃO FÍSICA	JORNADAS DE JÓVENES INVESTIGADORES DE LA AUGM , v. 15, 2007.	MARANHÃO, Fabiano; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; CORRÊA, Denise Aparecida.
7. “LEI 10.639/03: A CULTURA EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS DOS MUNICÍPIOS DE PELOTAS, ARROIO DO PADRE E CANGUÇU”.	FILOSOFIA	Identidade! v. 18, n. 3, p. 406-416, 2013.	PERES, Mara Sirlei Lemos; BAVARESCO, Agemir
8. “A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E GRAMATICAL NO INGLÊS DA NIGÉRIA”.	LÍNGUA INGLESA	Revista África e Africanidades v.12, p.12, 2011	DE LACERDA, Hugo Leonardo Vitória.
9. “O ENSINO DE FÍSICA E A LEI 10.639/03: POSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL.”	FÍSICA	Repositório Institucional do IFES p.90, 2018	ANDRADE, Raphael Secchin de.
10. “O ENSINO DE ARTE E A LEI Nº 10.639: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM FEIRA DE SANTANA-BA.”	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	Periódicos UEFS n. 13, 2018	ALMEIDA, Lívia Jéssica Mesias
11. “O USO DA LEI 10.639/03 EM SALA DE AULA.”	HISTÓRIA	Revista Latino-Americana de História , v. 2, n. 6, p. 421-430, 2013.	GUEDES, Elocir; NUNES, Pâmela; DE ANDRADE, Tatiane
12. “O ENSINO DE BIOLOGIA E A LEI 10.639/03: CONSTRUINDO POSSIBILIDADES DIDÁTICAS”.	BIOLOGIA	Revista da ABPN. 2018	FERNANDES, Kelly Meneses.
13. “A QUÍMICA DO CAFÉ E A LEI 10.639/03: UMA ATIVIDADE PRÁTICA DE EXTRAÇÃO DA CAFEÍNA A PARTIR DE PRODUTOS NATURAIS.”	QUÍMICA	Revista da ABPN • v. 9, n. 22 • mar – jun 2017, p.331	CÉSAR Batista Alvino, A. ., Barcelos Moreira, M., Jonas Rodrigues Camargo, M., & Canavaro Benite, A. M

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

QUADRO 2 - SÍNTESE DA AVALIAÇÃO CRÍTICA DOS ARTIGOS SELECIONADOS

Nº	Síntese dos artigos de acordo com a ordem numérica do Quadro 1
1	O trabalho foi desenvolvido em uma turma de 3º ano do ensino médio utilizando diversos gêneros textuais, com conteúdos sobre a temática racial, possibilitando, assim, aos alunos compreender sobre o assunto para posteriormente produzir um texto crítico a respeito do tema explorado.
2	O trabalho discorre sobre as possibilidades para o ensino de geometria escolar no ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, a partir de penteados africanos, especificamente os desenhos de algumas tranças.
3	O trabalho apresenta o resultado de uma proposta de intervenção pedagógica com alunos do ensino fundamental, em que se trabalhou o conteúdo de cartografia, utilizando como referências impérios do continente africano.
4	O trabalho mostra os resultados de um projeto de extensão desenvolvido em duas escolas públicas do Paraná, no qual os alunos tiveram oportunidade de conhecer as variedades da língua espanhola em muitas culturas, enfatizando as de origem africana.
5	O trabalho da autora é um relato de experiência das atividades pedagógicas desenvolvidas com alunos do 1º ano do ensino médio. Foram abordados conteúdos que envolviam situações cotidianamente vividas pelos alunos. Manifestações culturais que transmitem para os estudantes a diversidade étnica e o legado de inúmeras culturas africanas foram abundantemente abordadas.
6	O trabalho em questão analisa os resultados da intervenção pedagógica realizada em uma turma de 3º do ensino fundamental de uma escola estadual. Foram realizados jogos e brincadeiras de origem e descendência africana com os alunos.
7	O trabalho apresenta os resultados da aplicação da lei 10.639/03 durante as aulas de filosofia nos cursos técnicos integrados do IFSUL, Campus Pelotas, que abordaram os Direitos Humanos.
8	Esse trabalho apresenta uma reflexão importante sobre as variações linguísticas e gramaticais no inglês da Nigéria, possibilitando aos professores demonstrarem para os alunos, através de músicas e filmes, as diferenças em relação ao inglês eurocentrado.
9	Esse trabalho consiste em uma dissertação de mestrado que se transformou em um livro, possibilitando ao professor de Física do ensino médio a inserção dos conteúdos da disciplina em articulação com a questão racial.
10	O trabalho descreve o resultado da experiência realizada nas aulas de Artes em uma escola municipal em Salvador, em que se partiu da releitura da obra de um pintor africano, utilizando várias técnicas de pintura e colagem.
11	O trabalho é resultado de atividades realizadas com alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola municipal, sobre temas que contemplassem a História do negro em África e Brasil.
12	Esse trabalho apresenta algumas sugestões de propostas didáticas que podem ser trabalhadas no ensino de Biologia, no ensino médio, que dialogam com o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
13	O presente trabalho analisa extratos de 534 turnos de discurso, gravados em áudio e vídeo, de uma intervenção pedagógica (IP) no ensino de Química em uma disciplina acessória, denominada Química Experimental, para alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE).

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após 20 anos de implementação da Lei 10.639/03, podemos notar que muito foi realizado. Os trabalhos evidenciam que a descolonização no currículo tem acontecido paulatinamente. Isso resulta em uma mudança de conteúdo nos livros didáticos: a negritude tem ido além da questão histórica da escravização.

Porém, mesmo com muitos avanços, a questão racial ainda tem encontrado dificuldade para adentrar na escola e na formação do professor. De acordo com Nilma Lino Gomes (2015), muitos educadores ainda pensam que discutir as relações raciais é tarefa dos militantes, políticos, sociólogos e antropólogos. Isso por acreditarem que a função da escola se reduz à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se esses pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.

Espera-se que os educadores continuem a se esforçar pela construção de práticas educativas que permitam à população negra conhecer o protagonismo de seus antepassados, notadamente quando envolvidos em descobertas e realizações as mais diversas, a exemplo dos achados na física e na promoção de experimentos na química. Outros exemplos de realizações são as variações matemáticas, a literatura negra (para além do estereotipado folclore), as práticas corporais (que não devem ser reduzidas à capoeira como herança ancestral), a ênfase na dimensão do continente africano, as variações linguísticas do espanhol e inglês etc.

Deve-se ressaltar também a importância da população negra acessar o conhecimento artístico e erudito de pessoas negras, assim como estudarem filósofos e sociólogos negros e compreenderem sua contribuição na promoção do pensamento sobre a sociedade. Também deve ser uma diretriz o desenvolvimento de um olhar histórico para questionar o processo de escravização dos negros e, por último e mais urgente, para desconstruir a influência do conceito de *raças biológicas* pela perspectiva da genética.

Esse olhar crítico tem como eixo central uma perspectiva antirracista, que nega o ocidente como precursor único da ciência, da tecnologia e do desenvolvimento. Trata-se de inverter essa lógica por meio do reforço positivo, segundo o qual os negros são os primeiros humanos, os primeiros reis, as primeiras rainhas, pioneiros na química, na matemática, na medicina, na filosofia. (PINHEIRO, 2023).

Em suma, é interessante que o currículo pedagógico das escolas ofereça para os alunos negros e não negros a possibilidade de conhecer e questionar as relações históricas e políticas através das quais o povo negro participou da construção da sociedade brasileira. E que a inclusão da temática racial possa estar cada vez mais presente nos currículos pedagógicos das escolas brasileiras, não

apenas em datas simbólicas como o 13 de maio (Lei Áurea) e o 20 de novembro (O Dia Nacional da Consciência Negra), quando se celebra a diversidade sem, contudo, questioná-la.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Livia Jéssica Messias. O ENSINO DE ARTE E A LEI Nº 10.639: EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM FEIRA DE SANTANA-BA. Anais do Seminário do Programa de Pós-Graduação em Desenho Cultura e Interatividade, n. 13, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/AnaisPPGDCI/article/view/4645>. Acesso em 15/03/2023.

ANDRADE, Raphael Secchin de. O ensino de física e a Lei 10.639/03: possibilidade da educação para a diversidade étnico-racial. 2018. Repositório do Instituto Federal do Espírito Santo. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1381?locale-attribute=en>. Acesso em: 10/06/2023.

BASTOS, Morgana Abranches; AMAURO, Nicéa Quitino; BENITE, Anna Maria Canavarro. A química do café e a lei 10.639/03: uma atividade prática de extração da cafeína a partir de produtos naturais. 2017. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/issue/view/22>. Acesso em: 22/11/2022.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U de 10/01/2003.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC, 2006.

COUTO, Ligia Paula; da Silva Jovino, Ione; Esteche Maciel, Daniela Terezinha; de Lara Cabral Nunes, Karine APRENDIZAGEM E ENSINO DE ESPANHOL: OS GÊNEROS TEXTUAIS E AS AFRICANIDADES **Revista Conexão UEPG**, vol. 8, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 40-51 Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5141/514151727004.pdf> . Acesso em: 14/03/2023.

Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854: Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 02/02/2023.

Decreto nº 7.031-a, de 6 de setembro de 1878: Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrução primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-norma-pe.html>. Acesso em: 02/02/2023.

DE JESUS, Fernando Santos et al. Ensino de filosofia, lei 10.639/03 e o devir negro. **Problemata: Revista Internacional de Filosofia**, v. 10, n. 2, p. 278-296, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/44691>. Acesso em: 02/02/2023.

DOS SANTOS, Luane Bento. Conhecimentos etnomatemáticos produzidos por mulheres negras trançadeiras. **Revista da ABPN• v**, v. 9, n. 22, p. 123-148, 2017. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/issue/view/22>. Acesso em: 25/01/2023.

____. Práticas educativas antirracistas no currículo de sociologia do ensino médio: o que temos trabalhado? **Revista Espaço Acadêmico**, v.39, 17, p.163-174, 2014. Disponível em: <https://ojs.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/52929/751375151424>. 12/10/2022.

FERNANDES, Fernanda Kelly Mineiro. O Ensino de Língua Portuguesa na EJA em busca de uma educação antirracista. **Caletrosópio**, v. 10, n. 2, p. 78-118, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletrosopio/article/view/5623>. Acesso em: 01/03/2023.

FERNANDES, Kelly Meneses. **O ENSINO DE BIOLOGIA E A LEI 10.639/03: Construindo possibilidades didáticas**. 2018. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1538347101_ARQUIVO_TrabalhoCompletoXCOPENE-26-06.pdf. Acesso em: 10/05/2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. **Superando o racismo na escola**, v. 2, p. 143-154, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 28/02/2023.

GONÇALVES, Sheila Cristina; DA SILVA, Priscila Aleixo. AS DIFICULDADES DA IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 E ALGUMAS DE SUAS IMPLICAÇÕES. **CSONline-REVISTA ELETRÔNICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**, n. 28, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/csonline/article/view/17447>. Acesso em: 03/03/2023.

GUEDES, Elocir; NUNES, Pâmela; DE ANDRADE, Tatiane. O uso da lei 10.639/03 em sala de aula. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, p. 421-430, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6238692>. Acesso em: 20/11/2022.

MARANHÃO, Fabiano; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; CORRÊA, Denise Aparecida. Jogos e brincadeiras africanos nas aulas de Educação Física: construindo uma identidade cultural negra positiva em crianças negras e não negras. **JORNADAS DE JÓVENES INVESTIGADORES DE LA AUGM**, v. 15, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/amp/11334472-Jogos-e-brincadeiras-africanos-nas-aulas-de-educacao-fisica-construindo-uma-identidade-cultural-negra-positiva-em-criancas-negras-e-nao-negras.html>. Acesso em: 28/01/2022.

MARTINS, CARLOS HENRIQUE SANTOS. DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A LEI 10639/03 NA PERSPECTIVA DA CORPOREIDADE. **Arquivos em Movimento**, v. 13, n. 2, p. 26-45, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/12228>. Acesso em: 12/10/2022.

NEVES, Pedro Dias Mangolini; DOS SANTOS, Aldenir Dias. O ENSINO DA GEOGRAFIA APLICADO À LEI 10.639. **Revista Contexto & Educação**, v. 34, n. 109, p. 203-214, 2019. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8499>. Acesso em: 20/03/2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação & Realidade**, v. 39, p. 81-98, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/fBVxRfkk5ppqzxLqr5RcNxp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 03/03/2023.

PERES, Mara Sirlei Lemos; BAVARESCO, Agemir. Lei 10.639/03: a cultura em comunidades quilombolas dos municípios de Pelotas, Arroio do Padre e Canguçu. **identidade!**, v. 18, n. 3, p. 406-416, 2013. Disponível em: https://revistas.est.edu.br/periodicos_novo/index.php/Identidade/article/view/1835/1518. Acesso em 20/03/2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. E-book Kindle.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das letras, 2019. E-book Kindle.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra Rosa. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. **Dialogia**, n. 29, p. 47-68, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/8646>. Acesso em: 02/04/2023.

VIEIRA, Cecília Maria et al. Educação e relações étnico-raciais: diálogos e silêncios sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 no município de Goiânia. 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/2026>. Acesso em: 10/02/2023.

CURRÍCULO, APRENDIZAGENS EM CONSTANTE POR VIR

Valquíria Soares Mota Sabóia¹

Talyta Mendes Martins Bezerra²

Antonia de Sousa Pinto³

Tivemos como aporte teórico: SACRISTAN (2013), MANACORDA (2010), LIMA (2008), SILVA E MOREIRA (1955), DOLLS JR. (1997), FREIRE (2005), PERRENOUD (1998) dentre outros. A força que move o processo de ensino constitui-se nas abordagens sobre a gestão da educação. Possibilita - nos observar os avanços e as dificuldades enfrentadas na atualidade em relação ao desempenho do trabalho desenvolvido acerca de um currículo que tem como base a organização contínua das aprendizagens educativas numa escola pública municipal de Crateús.

As contradições e/ou dificuldades que, por vezes, podem surgir no trabalho dos gestores do conhecimento e suas necessidades acadêmicas apontadas pelo sistema de educação brasileiro, mesmo assim, percebe-se que o tema Currículo vem adquirindo ampla visibilidade nacional e internacional. “A palavra educação significa ação, ato ou efeito de educar, de aperfeiçoar as capacidades intelectuais e morais de alguém” Sacristan (2013); pode-se entender que se trata de um ou mais métodos e teorias através das quais se ensina ou aprende conhecimentos ligados a civilidade e a hábitos sociais que sejam capazes de aprimorar as relações entre os seres humanos.

Nesse contexto de aprimoramento, surgiu a escola junto a ela, os conteúdos fins da educação. Diálogos com as letras e insistência fizessem a pronúncia das letras e sílabas (técnicas de ler, que permaneceram por muitos séculos). Manacorda (2010) em História da Educação: da antiguidade aos nossos dias diz que sobre o ato de escrever e ele Dionísio, Platão e Protágoras, no berço da Antiga Grécia, quando traçaram caminhos da didática percorrendo carreira pelos fins da educação destacaram: “ Os mestre do alfabeto, às crianças que ainda

1 Mestre em Ciências da Educação (Universidade Interamericana – Assunção - PY) – valquiriasoaresmota@gmail.com.

2 Especialista em Gestão, Auditoria e Licenciamento Ambiental (Universidade Norte do Paraná - UNOPAR) – talytamendesm2@gmail.com.

3 Especialista em Língua Portuguesa (Faculdade da Aldeia de Carapicuíba - FALC) – antoniapinto14@gmail.com. Este estudo teve origem em momentos coletivos de estudo do grupo de trabalho GTPECPB: Grupo de Trabalho Pedagógico da Escola de Cidadania Padre Bonfim.

não sabem escrever as letras, dão a prancheta encerada após terem tracejado nelas as letras com o estilo, obrigando-as ,em seguida, a escrever seguindo o traçado(...)”. Daí, compreende-se que a dinâmica da aprendizagem vem continuando sua trajetória histórica.

Diante desse cenário, os conteúdos fins surgiam em meio às necessidades dos homens envolverem-se em atividades coletivas na cidade, dentre essas circundavam as competições ou torneios que exigiam saberes mais rebuscados. Era preciso dominar a leitura ,a escrita, o cálculo e principalmente, saber pensar e como decidir metas e vencê-las. Nesse ínterim, começava-se a entender, desde a antiguidade, a enorme necessidade de ter-se locais específicos para ensinagens (mesmo que timidamente), como a escola. E a “escola”, palavra em grego *Scholé* que significa o lugar do ócio. Apresentava a lógica de classe, alunos reunidos por grupos, é uma prática dos humanos desde a antiguidade clássica. A técnica era a facilitação da aprendizagem, escola, vista do passado, como local de lazer.

Hoje, encontra-se na contramão desse objetivo, pois é um espaço de muito trabalho, tanto para quem estuda como para quem ensina. E pontualmente, prepara sujeitos aprendentes para o trabalho. Assim, entre Leis e Atenienses, pela busca do saber que ensina, produz estas mesmas leis e as explica, ocorria então, a gestão de saberes , que compreendia-se serem amplos para a veracidade dos fatos. E segundo MANACORDA (2010,p.75):

O conhecimento, o discurso e as obras(eidénai,lógos,érgon) voltarão no decorrer dos séculos, dando até lugar,no latim da tradução cristã a um jogo de palavras que assumiu um valor emblemático: ratio, oratio,operatio; e entrarão como termos das pregações e como elementos do catecismo e da liturgia. Platão, naturalmente, era mais laico, e preocupava-se com as funções do governante, que numa época “filosófica”como a sua tinha a obrigação de compreender, não somente os ergae os épea, mas também o eidénai, isto é , o pensar.

Surgia então os conflitos ideológicos sobre a gestão da escola; e já podia-se indagar o que é escola? O que precisa estudar numa escola? Quais os objetivos pedagógicos da escola? Em sua evolução cultural, os seres humanos precisam da escola? Observa-se, que os seres humanos se dirigiram à escola objetivando maior participação social, dentre outros objetivos. Lima (2008, p. 17) diz que “(...) a existência da escola cumpre um papel antropológico muito importante que é garantir a continuidade da espécie, socializando para as novas gerações as aquisições e invenções resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade”.

Essa realidade tem como base expandir os novos saberes que garantam e gerem conhecimentos. O que moveu e move as descobertas e progressos humanos são as necessidades, e essas são constantes para todos os públicos na escola e fora dela. Segundo Lima (2008, p. 17), “a escola foi criada assim acerca de

4.500 anos A.C, no momento histórico da invenção da escrita e da matemática, do desenvolvimento da geometria e da expansão de certas práticas artísticas”. “Neste ínterim, a autora mostra que a escrita e a escola são criações novas da humanidade, pois a fala foi o - pontapé norteador- de amplos avanços humanos.”

A escola na atualidade vive impasses sociais jamais pensados, apesar dos objetivos traçados, das metas definidas. Estamos imbuídos em contextos de violências, de negação das famílias em assumir o compromisso de educar e cuidar dos filhos, Há ainda, dificuldades quanto a falta de compreensão das propostas da escola, do professor para o processo de indisciplinados que se assemelham ao que diz Perrenoud (2002).

Em obstáculos e dilemas que são cruciais nos ciclos de estudo: “A questão dos objetivos de final de ciclo; dos pontos de referência durante o ciclo; do tempo; da autonomia das equipes; do trabalho em equipe; grupo de alunos; das competências profissionais; da avaliação”. Os aspectos abordados, promovem reflexões fortes para o andamento coeso da equipe escolar, tendo em vista que os comportamentos dos estudantes podem direcionar o trabalho para fins de equilíbrio ou não nos afazeres planejados.

Silva e Moreira (1955, p.35 *in* Kress,1993, p.141) reforçam que: “[...] um currículo projeta uma subjetividade imaginada [...]”; são ideias planejadas para um futuro bem próximo com a realidade histórica vivida. A relação entre o conceito de “mente” ampla para futuro em se tratando do Currículo contradiz com a metáfora da qual a mente humana era vista como tábula rasa. A mente humana não é um espelhamento passivo da natureza, e sim a capacidade humana de interpretar e transformar ativamente os conceitos, de uma maneira que tornam significativas e úteis as experiências vividas. (DOLL JR, 1997, p.12).

Quando se trata da pós-modernidade curricular, o espaço de comunicação deve ser permeado pelo diálogo, que, com certeza, não traz ideologias mensuradas em consentimentos lineares sobre as verdades, mas poderá alicerçar suas bases no conflito alimentado constantemente pelas incertezas geradas nas relações sociais. E a partir dessas relações, não se pode negar que há representatividade de interesses, muitas vezes, de um público “menor” e capaz de conduzir a seu favor contextos que favorecem a novas aprendizagens. Doll Jr. (1997, p.12) imagina um currículo pós-moderno que permitirá que os poderes humanos de organização e reorganização criativa da experiência sejam operativos num meio ambiente que mantém uma tensão saudável entre a necessidade de encontrar um fechamento e o desejo de explorar.

Ao traçarmos a linha do exercício do diálogo deste mesmo currículo, fomenta ordens e estruturas nas quais possa ocorrer a comunicação entre o professor e os estudantes e esses com os bens produzidos culturalmente pela

humanidade. Espera-se, então, que o currículo possa ser transformador. “[...] que o ensino possa ser muito mais que um revelador das disposições individuais” (PERRENOUD, 2001, p. 17). E que a perspectiva de currículo aberto venha a alinhar o papel do estudante e do professor possibilitando a estruturação das ideias que permeiam em cada conteúdo a ser ensinado/estudado. No qual, “[...] o diálogo seja encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança [...]” (FREIRE, 2005, p. 95). Pensando nisso, Freire nos convoca a refletirmos sobre o modo como os sujeitos que aprendem e que ensinam tomam posse de suas tarefas cotidianas; reinteirando o aspecto de um diálogo voltado para assumir responsabilidades. Trata-se de sujeitos comprometidos com a formação cidadã de forma global. Por sua vez, Pimenta (2010, p. 17) aponta que:

O ensino é uma prática social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais e sociais.

Nesse caso, a transformação, tanto dos professores quanto dos estudantes, tem como base a dialética investigativa pautada por meio das práticas sociais reais. Em relação à ação dialética na educação, pode-se dizer que só ocorre quando se tem como base a emancipação humana pela educação por seu cunho social e político. Na lógica dialética, a educação necessita ser concebida enquanto direito à formação, o que poderá tornar o sujeito mais humano. Pois assim, como a ideia de currículo salienta a organização conjunta, planejado, aberto a inovações. A dialética indica a necessidade de descobrir-se frente às contradições existentes entre sujeito e objeto. Em um constante diálogo de negação e afirmação, de análise e síntese.

Moreira e Candau (2014) *in* Emília Ferreira (2001) *apud* Lerner (2007, p. 7) corroboram afirmando que, no contexto latino-americano, a escola enfrenta dificuldades em trabalhar com as diferenças a partir de suas próprias raízes institucionais, e assim dizem:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar esta escola que mal podia apreciar as diferenças.

Trata-se, nesse caso, da instrumentalização científica e didática necessária para entender-se melhor como trabalhar com a adversidade. Ainda de acordo com essa concepção:

Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro (apud LERNER, 2007, p. 7).

Tomando como referência os desafios vivenciados no chão da escola, é imprescindível saber que não se pode nem se deve padronizar a igualdade nem tão pouco destacar a “diferença” fora do contexto de interculturalidade. Reconhece-se a complexidade, no entanto, precisa-se de ações concretas que sejam focadas em tendências pedagógicas voltadas para o respeito às diferenças.

O conhecimento representa o saber, mas “[...] o ato do efeito de conhecer, é ter ideia ou noção de alguma coisa”. “Conhecer é alcançar o idêntico, imutável” (CHAUÍ, 1997, p. 110). A autora aborda a clara percepção de que o mundo é um moinho, nele tudo se transforma e de que os contrários ocupam espaço mútuo. Ao alinhar-se à temática estudada “currículo” ao conhecimento científico, compreende-se o intrínseco elo entre ambas. Pois o currículo indica caminho, expectativa de aprendizagens a curto ou longo prazo o “porvir” de algo para além daquilo que já é conhecido.

Na versão da língua inglesa, currículo é um verbete cuja descrição reside no fato de que os estudantes devem aprender de uma forma sistemática e intencional. O currículo pode ser também visto como um acordo político e social que reflete uma visão comum da sociedade que leva em conta necessidades e expectativas sociais, nacionais e globais. É importante ressaltar a visão de (FRIGOTTO 2011, p.10) quando afirma que:

(...) ao discutir o Sistema Nacional de Educação, não podemos perder o debate dos fins da educação. Estamos debatendo mais a questão dos meios, das tecnologias, da avaliação. Existe uma excessiva preocupação com métodos, técnicas, currículos, avaliação, planejamento – que caracterizam a educação tecnicista, pragmatista e utilitarista – entendendo a questão filosófica e política dos fins da educação como algo já resolvido. Não se relacionam meios e fins. Inovamos nas metodologias fazemos ótimos testes e estamos aperfeiçoando processos de avaliação, sem nos perguntar sobre o sentido do que estamos avaliando. Nossas didáticas são aperfeiçoadas sob que ponto de vista? A pergunta sobre os fins da educação vem sendo intencionalmente omitida. É o domínio dos meios sobre os fins. Preocupamo-nos muito com a qualidade da educação - e precisamos sim nos preocupar – se. mas, antes, de mais nada precisamos saber de que qualidade estamos falando e de que educação estamos falando, como dissemos antes.

Afirma ainda que estarmos sempre no momento certo para discutir a educação e seus desafios, como também, suas finalidades. Não se pode esconder a visão de “negócio” imbutida no contexto educacional, e esta demonstra

ser uma das preocupações do autor. Assim, como a questão da disputa pelo público estudantil que pode fazer parte deste contexto. E Frigotto (2011,p.10) ainda diz: “(...) Sabe-se que a Constituinte de 1987-1988, os privatistas se recusam a aceitar a gestão democrática do ensino. A participação popular passa longe desse “negócio”.” E aconselha, aos educadores constante preparação para a não aceitação da mercantilização da educação no sentido de compreender-se que os fins da educação devem e precisam estar para uma educação pública de qualidade e para todos.

E deste modo, o currículo define uma política pública e cultural, tanto no campo teórico (científico) quanto nos processos de aprendizagem práticas. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) determinou, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), Resoluções e Pareceres para atuação durante quase dez anos com regulamentações didáticas e pedagógicas na educação básica. No Parecer CEB n° 04/98, há as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; o Parecer CEB n° 15/98 disciplina as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. E, no Parecer CEB n° 22/98, há Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Já no Parecer CEB n° 20/2009, encontra-se a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil⁴.

As resoluções governamentais têm a capacidade de distinguir aspectos legais parecidos que são promulgados pelo Presidente do Senado. O currículo Educacional no Brasil: “Resolução CEB n° 03/98 DCN/EM, Resolução CEB n° 02/98 DCN/EF, Resolução CEB n° 01/99 DCN/EI, Resolução CEB n° 05/2009 fixa as DCN/EI”. Entende-se, então, que, no Brasil, sempre existiam incertezas quanto ao que se deseja que nossos estudantes aprendam. E a falta de uma definição acertada fomentou a fragilidade das propostas didáticas ao longo dos tempos. É sabido, segundo (DOLL JR, 1997, p. 17),

[...] que a ciência é uma das obsessões dominantes que temos como povo. Produtivamente, ela tornou a América um país-líder entre as nações industriais do mundo; socialmente, ela realizou para nós o sonho de uma vida mais folgada em que as máquinas substituem as pessoas nas tarefas mais pesadas do cotidiano; intelectualmente, seus métodos dominaram áreas muito além dos seus domínios- áreas da Filosofia, Psicologia e teoria educacional.

Diante de tal afirmação, resta-nos constatar que o mal-estar instalado no Brasil, acerca das diversas metodologias de ensino aplicadas desde o tempo do império aos dias atuais, vem afetando de modo negativo as condições de trabalho docente dentre outras tensões marcadas pela desestruturação do sistema de Ensino Educativo. Necessita-se, dessa forma, que: “A didática e as metodologias específicas das disciplinas, apoiem-se em conhecimentos pedagógicos e técnico científicos [...] disciplinas que orientam a ação docente partindo das situações

concretas em que se realiza o ensino”. (LIBÂNEO, 1994, p. 33). Trata-se da compreensão por meio da consciência crítica e da responsabilidade docente na qual a instrução poderá promover o domínio de conhecimentos sistematizados que capacitem os estudantes para o exercício da cidadania.

Persevera-se alguns descuidos, pois com a vida dedicada à escola, com o olhar voltado para a sala de aula, não se pode mergulhar, dia após dia, em velhas práticas. Assim, compreende-se o currículo como um eterno porvir, no qual, precisamos manter o foco na contextualização dos conhecimentos a serem ensinados. A BNCC- Base Nacional Comum Curricular é uma proposta ousadamente moderna para um público com ideias ressecadas. Isso é uma verdade a ser estudada, compreendida e disseminada, pois traz inovações dedefinidas com clareza. Segundo: (ARROYO 2013, p. 09): “Somos o resultado de tantas disputas sociais e profissionais”.

Há urgência na compreensão crítica de se pensar um novo currículo e também redefinir novas disputas. É pensar, de forma conjunta, democrática no estabelecimento de projetos pedagógicos que, de maneira reflexiva, coerente e comprometida constitua comunidades de trabalho para além dos fracassos acadêmicos e com um olhar consciente e esperançoso no futuro.

Segundo Frigotto(2011,p.11) : “Na perspectiva de democracia participativa, o objetivo da criação de instâncias de participação popular é estabelecer um diálogo permanente entre governo e sociedade (...) permita ao governo desenvolver políticas públicas que contem com o endosso da sociedade. Tendo em vista que a gestão democrática foi pensada na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96 enquanto instrumento capaz de promover a participação popular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96) realizou previsão para professores nos cursos de Ensino Normal e graduações, como também, a formação pedagógica de bacharéis e a formação em serviço – ensino contínuo. Com base nas realidades regionais, percebe-se baixa manutenção em investimentos governamentais nas Universidades Públicas; alto índice de oferta de Educação Superior em Universidade Privada (essas nem sempre prontas para o ensino presencial). O movimento geral por uma proposta educacional ideal para a alfabetização rápida, segura e direta é o sonho de todo professor alfabetizador. Mas, sabe-se que alfabetizar é um processo de aprendizagens que envolve competências nas quais o indivíduo se desenvolve e aprende a ler e escrever. E quando se fala em letramento, logo pensamos na habilidade do bem usar a leitura/escrita aprendidas como pretexto funcional para uma comunicação mais eficaz e que se ocupa da função social dessa leitura e dessa escrita. A gente sabe que são processos complexos mas que precisam caminhar juntos. Este é um dos maiores desafios dos professores alfabetizadores.

E Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 272) reafirmam o posicionamento anterior dizendo:

O âmbito da formação docente, de acordo com a legislação, devem ser as universidades e os institutos superiores de educação (ISEs). A criação do ISEs enfraquece o papel da universidade, como privilegiado de formação docente, uma vez que podem ser ou não vinculados às universidades. Os ISEs devem manter curso de formação de professores de educação o curso normal e superior, além de programas de formação pedagógica para diplomados em nível superior que queiram se dedicar à educação continuada para profissionais da educação dos diversos níveis; devem ainda, atuar em cursos de pós-graduação.

Vimos que a escola, onde os docentes desenvolvem seu trabalho, vem passando por processo de mudanças; sejam na estrutura pedagógica, administrativa ou “pouquíssimas” vezes, física – a “pouquíssima” vem de modo crítico indicar que os gestores escolares estão atentos às necessidade estruturais da escola; mas, também, denunciam a falta de zelo pelo todo que compõe as partes (ensino e aprendizagem a alguém). Pensa-se que o fracasso escolar vem junto a muitos outros aspectos integradores do sujeito que da escola necessita.

Sabe-se que os alunos são considerados como tendo alcançado êxito ou fracasso na escola porque são avaliados em função de exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo. As normas de excelência e as práticas de avaliação, sem engendrar elas mesmas as desigualdades no domínio dos saberes e das competências, desempenham um papel crucial em sua transformação em classificações e depois em julgamentos de êxito ou de fracasso: sem normas de excelência, não há avaliação; sem avaliação, não há hierarquias de excelência; sem hierarquias de excelência, não há êxitos ou fracassos declarados e, sem eles, não há seleção, nem desigualdades de acesso às habilitações almejadas do secundário ou aos diplomas.

Então, retornando à formação desse profissional para a educação básica, pressupõe-se que, tanto o professor, que hora ocupa a gestão da sala de aula, como o gestor, que ocupa funções mais ligadas a administração didática e pedagógica, precisam estar conscientes das políticas educacionais voltadas para as reformas do ensino, como para os planos e diretrizes ligados a (re) construção de uma escola pública mais coerente com as necessidades da comunidade que atende.

Vimos que as reformas educacionais não tratam somente de planos de grande porte como aponta a BNCC e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), mas discutem aspectos sociopolíticos e históricos de um povo, de modo a mergulhar e buscar-se na avaliação das políticas públicas os motivos que impedem o crescimento intelectual, social e cultural dos estudantes. Assim,

a BNCC (2018) apontou como uma de suas metas o atendimento em Tempo Integral. Sabe-se que essa ideia de educação integral surgiu no início do século XX com os expoentes da Educação Nova: Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e Plínio Salgado.

Na época, uma proposta “super ousada” para os modelos de políticas que vivenciam. O objetivo principal era oferecer às crianças um programa completo de leitura, escrita, aritmética, ciências físicas e sociais, música, desenho, artes industriais, dança. Esperava-se que as crianças do entorno das escolas fossem beneficiadas, vencendo os desafios e perigos pelas representações do aspecto social produzidas.

Carneiro (2020, p.21) quando aponta da necessidade de compreendermos a Base Nacional Comum Curricular, sua definição em vigência no Brasil:

(...)é um conceito multiaxial, reflexo da própria concepção de educação, definida na LDB, Art.1º, como o entrelaçamento de 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. Quando ela se associa o tributo escolar (educação escolar), agrega-se uma dimensão orgânica e sistêmica, uma vez que ,para efeito da organização da educação nacional, a União, os Estados, o Distrito Federal e o Municípios devem organizar , em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

Pode-se afirmar que a educação nacional teve um avanço indiscutível com a implantação da BNCC/2018, pois vem promovendo a organização das propostas curriculares dentro da Educação Básica de modo compatível com as necessidades de cada contexto por disciplina e modalidade de ensino. E isso traz maior produção acadêmica e prioriza diferentes organizações para o funcionamento da educação escolar. E CARNEIRO (2020, p. 22) ainda diz que a BNCC : “ (...) aponta exatamente diretrizes pedagógicas e rotas indicativas para o desenvolvimento dos programas referentes aos conteúdos das disciplinas curriculares(...) conduzindo a inserção do aluno no estuário do conhecimento sistematizado.” Pois a BNCC, enquanto fonte normativa de diretrizes consegue demarcar nos currículos escolares aspectos significativos no tocante a vasta necessidade de organização no “miudinho” de múltiplos contextos da história da cultura acadêmica de um país que tanto tem enfrentado dilemas em suas competências de ensino sistematizado.

“O currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade.”
Sacristan (2013).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024** : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015.

____. Matriz Nacional Comum de Competência do Diretor Escolar. Profissionais da Gestão escolar, a educação profissional e o ensino público. Brasília, DF. 2013.

____ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 9.394/96** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/default.shtm>>. Acesso em 08/02/2019.

____ Constituição da República Federativa do Brasil : promulgada em 5 de outubro de 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/default.shtm>.

____ **BNCC na prática** / Equipe educacional da Editora. – 1. Ed. – São Paulo: FTD, 2018.

____ BNCC Fácil : Decifra-me ou eu te devoro: 114 questões e respostas para esclarecer as rotas de implementação da BNCC. Ed. Vozes, 2020.

Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org). Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

CEARÁ, **Governo do Estado da Secretaria de Educação**. OAED. Módulo avaliação larga escala. DAEB/INEP/Ministério da Educação (material cedido). SEDUC, 2009.

____ Secretária de Educação Básica. Proposta didática para alfabetização letrando. Amélia Simonetti. Fortaleza-Ce, 2018.

____ DCRC- Documento Curricular Referencial do Ceará. SEDUC.CE. Fortaleza. 2021.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil Leitura crítica Artigo a Artigo**. Petrópolis – Ed. Cortez S.P. – 2012 e 2018 (24º edição revisada).

DOLL JR., W. E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1998, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio, 2011. “Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI”. In: Revista Brasileira de Educação. Vol.16, no.46. Rio de Janeiro Jan./Apr. 2011.

LERNER, Délia. **Qual é o papel da cópia na alfabetização?** Jornal Letra A.

Belo Horizonte, maio/junho ano 4, nº 14, 2008.

LIBANEO, Oliveira e Toschi(2009).A função do diretor escolar. Cadernos de pedagogia. 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero, 1914. **História da educação**: da antiguidade aos nosso dias. 13 ed. São Paulo.

MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças, culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Nova Escola – BNCC – basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em março/2019. ORSOLON, Luzia Angelina Marino. **O coordenador / formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2006.

PERRENOUD, Phillipe. Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre, Artmed, 1998.

PIMENTA. Selma Garrido. Didática Geral. UECE.blogs.Epistemologia da prática ressignificando a didática. 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. Saberes e Incertezas sobre o currículo. Tradução: Alexandre Salvaterra ; revisão técnica: Miguel González Arroyo.Porto Alegre. Penso, 2013.

SEDUC – Secretaria de Educação do Ceará. **Avaliação educacional em larga escola**. CAED – UFJF. 2008.

___ **Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará 1º ao 5º ano**. Volume I –Pressupostos, habilidades e orientações didáticas.-2013.

AÇÕES PEDAGÓGICAS COM O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Ivonete Soares França¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Apesar dos inúmeros desencontros entre jogo e a educação escolar ao longo da história, hoje percebe-se a íntima ligação entre a criança e a atividade lúdica, o que torna inevitável a presença dos jogos e brincadeiras no cenário escolar com final, contudo essa plantação não nos permite dizer que a relação entre jogo e educação se dá sem conflitos.

A justificativa para este trabalho se dá a partir da percepção da necessidade de resgatar a cultura lúdica, onde certamente podemos observar com muito mais clareza a pouca execução de jogos e brincadeiras, uma vez que, principalmente na educação infantil, é necessário um espaço na rotina para vivências de atividades lúdicas. Ao longo da trajetória acadêmica, este pesquisador desenvolveu ações com ênfase em atuação em educação infantil, isso possibilitou conhecer melhor este universo e despertar a necessidade da intensificação de metodologias que estimulem a participação do aluno em sala de aula e propiciem uma aprendizagem satisfatória.

Diante da importância do lúdico para o desenvolvimento da criança se faz necessário refletir sobre: Como é a utilização do lúdico enquanto recurso metodológico no auxílio do ensino e da aprendizagem para as crianças da educação infantil?

Para essa investigação o autor buscará bases bibliográficas fundamentando sua pesquisa em uma análise bibliográfica que reforcem as teorias defendidas nesta temática, assim essa pesquisa será executada dentro de três eixos, onde no primeiro será discutido sobre as vertentes do lúdico sob o olhar das teorias pedagógicas, no segundo eixo será destacado a importância de ações lúdicas no contexto comportamental das crianças.

Dentro desses eixos norteadores a pesquisa busca solucionar as perguntas centrais bem como atingir os objetivos traçados inicialmente, além de, claro,

1 Pedagoga, Licenciada em Letras, professora Especialista em Gestão Escolar da Rede pública de ensino na Secretaria de Educação de Crateús-Ceará, Formadora do Pacto Pela Aprendizagem na Secretaria de Educação do Ceará. E-mail: Ivonetefranca17@gmail.com.

discutir com autores reconhecidos nas áreas como, Piaget, Vygotsky, Huizinga, Da Silva, Costa e entre outros que foram consultados em sites que disponibilizam obras como Google acadêmico e Scielo.

Em busca dessa realização, o presente trabalho possui como objetivo geral ressaltar o caráter do lúdico como ferramenta pedagógica na construção de um aprendizado mais significativo na educação infantil; delimitando-se aos seguintes objetivos específicos refletir sobre a importância do uso de metodologias na perspectiva lúdica, para processos de ensino e aprendizagem do aluno da educação infantil; mencionar os benefícios das atividades lúdicas na educação infantil; discutir sobre a influência do lúdico no desenvolvimento comportamento das crianças.

O LÚDICO DO PONTO DE VISTA DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS

Segundo o que Freud (1968) nos diz que a ocupação preferida e mais intensa é o brincar. As crianças entregam-se às suas brincadeiras, aos seus jogos, às suas histórias, com rigorosa seriedade. Com facilidade se põem a brincar e a jogar, a contar e a ouvir histórias, constituindo um cenário imaginário em que cria e representa diferentes personagens, vive as mais fantásticas aventuras, inventar, construir e destruir, conhecer. Faz de seu corpo um versátil brinquedo com o qual explora a realidade.

Quando se brinca, é possível recriar e repensar as ações e vivências. A brincadeira é, portanto, um grande estímulo que auxilia, dentre outros, a formação da personalidade e a superação de problemas de forma criativa e mais alegre, consolidando atitudes mais positivas imprescindíveis para um relacionamento interpessoal saudável.

Para Huizinga (1980), historiador em uma leitura mais ampla, situa o lúdico como elemento da cultura, presente em todas as formas de organização social, das mais primitivas às mais sofisticadas. Uma função significante, ou seja, afirma que a essência do lúdico não é material, uma vez que ultrapassam os limites da realidade física, encerra um determinado sentido, transcendendo as necessidades imediatas da vida. O autor descreve o conjunto de características formais do lúdico e o lugar que ele ocupa na Cultura.

[...] Uma atividade voluntária, essa medida dentro de determinados limites de tempo e espaço segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotada de um fim em si, acompanhando de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 1980, p.3).

Das características apontadas por Huizinga, pelo menos duas são fundamentais, pois estão na base de sustentação de qualquer atividade lúdica: a liberdade e espontaneidade que a caracteriza como atividade voluntária e o espaço

Imaginário que confere a consciência de ser diferente da vida cotidiana. A dimensão de liberdade e espontaneidade confere à criança a condição de autora em relação à constituição de seus jogos e brincadeiras.

Para Silva (2009) na atividade lúdica em sala de aula é estabelecida a relação entre o brincar e o brinquedo, dado que participam em simultâneo na construção do Eu e na aprendizagem da existência, propiciando o contexto imaginário da cultura da criança em que facilita sua compreensão. Pode-se assim apontar a importância do brinquedo no desenvolvimento sensorial, intelectual, social e motor da criança, porque o brinquedo permite à criança analisar o meio que está à sua volta e construir a sua personalidade.

Ainda segundo Silva (2009) através do brincar, a criança tem oportunidade de criar novas sensações, criar vínculos sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e superar obstáculos. Estas aprendizagens só acontecem se a criança for dada oportunidade de tomar iniciativas e de gerir o seu próprio tempo através da escolha livre, neste contexto, é essencial a criação de espaços e condições para que estas aprendizagens surjam, como abordaremos mais adiante.

A brincadeira é um forte aliado na interação com os alunos, ao estímulo na aprendizagem e desenvolvimento de ações pedagógicas que foquem na construção do conhecimento do aluno, que permita que ele imagine, crie, socialize. Principalmente que possa criar diferentes contextos para o aprendizado, que possa solucionar e aprender dentro do seu tempo e de maneira leve e agradável.

O lúdico é introduzido na vida da criança desde muito cedo, assim como apresenta “A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” (KISHIMOTO, 2003, p. 139) e continua com seus pares. Inicialmente, ela não tem objetivo educativo ou de aprendizagem pré-definido, mas ao entrar em contato com o universo escolar ela passa a tomar a proporção educativa em que permite a socialização e o enriquecimento das bases de aprendizagem.

Brincar é uma atividade que facilita o desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico, estimula o desenvolvimento intelectual, possibilita as aprendizagens e desenvolvimentos pessoais e sociais das crianças. O Brincar está íntimo ao termo brincar por seu o objeto que irá proporcionar a brincadeira e a interação da criança com o objeto de conhecimento da aula.

A pesquisa científica é o conjunto de procedimentos sistemáticos baseados no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos. Assim a pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se tem informações de como resolvê-lo. Os atos sistemáticos e racionais são também chamados de métodos ou metodologia científica. Desta forma pode-se dizer que a pesquisa científica é

aquela que se propõe à adoção de métodos científicos para a solução de um problema, seja ele da ordem de aprofundamento de uma área de conhecimento ou a aplicação de um conhecimento na criação de um novo produto. Pitta e Castro (2006), enfatizam que para que se possa iniciar uma pesquisa é preciso começar por três requisitos básicos os quais são em primeiro lugar conhecer bem e ter competência no assunto a ser pesquisado, posteriormente ter acesso e dominar a mostra e por último depender o mínimo de terceiros para realizar a pesquisa.

Bem como assegura Mattos (2020), pode-se dizer que quando ocorre uma pesquisa, na verdade a curiosidade inicial torna-se metodologicamente crítica, por meios de uma precisão científica. Nesse contexto fica claro que essa curiosidade se transforma em indagadora, esclarecedora e permite descobrir o que está oculto. O mais importante, contudo, é constatar que a pesquisa passa a ser uma curiosidade crítica e reflexiva, respeitando aquilo que se pesquisa. Não é exagero afirmar que o mundo se mostra ao ser humano que o reconhece e modifica-o. Em todo esse processo pode-se dizer de forma resumida que as lacunas existentes se transfiguram em inquietações. É interessante, aliás, afirmar que dessa maneira, surge um novo conhecimento a respeito de algo ou alguém.

Conforme explicado acima é interessante, aliás, afirmar que na realidade a pesquisa começa por uma curiosidade que de acordo com o envolvimento do pesquisador vai se tornando metódica e crítica. Conforme citado acima a pesquisa é uma curiosidade que vai acontecendo tornando-se indagadora, esclarecedora, crítica e reflexiva, permitindo assim ao pesquisador descobrir o que está oculto. Assim é através da pesquisa que o mundo que se mostra ao ser humano é transformado por meio das inquietações sobre as lacunas existentes, surgindo assim um novo conhecimento a respeito de algo ou alguém.

Conforme Laville e Dionne (1999), chegar à solução de um problema requer não apenas adquirir de um novo conhecimento, mas também favorecer uma intervenção na realidade pesquisada. Os autores deixam claro que, ainda que, um problema é sempre uma falta de conhecimento a respeito do que se pesquisa. Portanto, exige a busca de um novo conhecimento que traga solução para a lacuna encontrada ou para a inquietação suscitada.

Os autores deixam claro que uma pesquisa além de chegar à solução de um determinado problema, pois, uma pesquisa pode inclusive interferir sobre a realidade em questão pesquisada. O mais preocupante, contudo, é constatar que um problema é sempre a falta de conhecimento sobre o que se pesquisa. Conforme mencionado pelos autores, é importante saber que uma pesquisa exige a busca de um novo conhecimento, assim, trazendo a solução para a lacuna encontrada. “A necessidade da pesquisa surge quando temos consciência de um problema e nos sentimos pressionados a encontrar a solução”(FACHIN, 2005, p. 140).

Posteriormente, logo após definir exatamente o que é a pesquisa científica, através da aplicação de conceitos aprendidos, o pesquisador realiza processos para investigar, testar e colher resultados. Assim, pode-se dizer que, a pesquisa científica proporciona, por exemplo, a resolução de problemas relevantes para a sociedade. Ou seja, conforme explicado acima, os resultados de um estudo, publicado em artigos ou apresentado em congressos, têm o mesmo objetivo: melhorar algum processo. Por isso, é indiscutível a importância da pesquisa científica para qualquer país atualmente, ou seja, melhorar a vida em sociedade. Impulsionando, conseqüentemente, o desenvolvimento da humanidade.

Pesquisa envolve um problema a ser respondido e esse problema nasce de uma boa ideia, a qual também surgiu da lacuna que provocou inquietação no pesquisador. Para solucionar o problema há que se desenvolver um planejamento que direciona os caminhos a serem seguidos pelo pesquisador. Todos compreendem que o pesquisador não pode partir do vazio., portanto, ele deve buscar autores que que já estudaram o tema ou assunto para ter uma visão do que precisa ser respondido pela lacuna existente (MATTOS, 2020, p.58).

O autor deixa claro na citação acima que toda a pesquisa traz envolto a ela um problema que nasce de uma boa ideia surgindo deste modo um vazio, uma inquietação no pesquisador. Passando este planejamento por um período de preparo, já com algumas metas pré-estabelecidas. Esse é o motivo pelo qual é importante frisar esse ponto, uma vez que o planejamento direciona as trilhas a serem percorridas pelo pesquisador. Conforme citado acima, entende-se que o pesquisador não pode partir de um vazio, partindo sempre de pré-estudos já realizados por outros autores sobre o tema para que tenha noção do que necessita ser contestado pelo vazio presente.

Fica evidente, diante desses dados, que a pesquisa sempre possuiu grande importância para a sociedade, pois, é através dela que se pode dizer que acontece a evolução e o progresso em diferentes áreas do conhecimento. É através da pesquisa científica realizada com seriedade e compromisso pelo pesquisador, composta de todas as regras que devem ser seguidas, que o homem consegue desvendar e adentrar por caminhos desconhecidos, mas sempre baseados em estudos anteriores já realizados por outros pesquisadores. Portanto, a pesquisa é algo que sempre deverá estar sendo realizada, tanto nas instituições acadêmicas, como por pesquisadores e cientistas autônomos para o bem da humanidade.

OS JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Levando em consideração as normativas educacionais, o fortalecimento de ações lúdica em sala de aula é muito importância e possui muita relevância com os alunos e também estar previsto na a LDB, as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999) de integrar os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais da criança, possibilitando seu desenvolvimento integral. Entre os fundamentos norteadores da educação infantil, essa resolução inclui a ludicidade e a criatividade. Este documento determina que as instituições devem promover, além da educação formal, práticas de cuidado e fortalecimento da prática lúdica na educação infantil.

Como também segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular, 2018):

“brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (p. 36).

Segundo as considerações de Costa (2021) a atividade lúdica em sala de aula é estabelecida a relação entre o brincar e o brinquedo, dado que participam em simultâneo na construção do Eu e na aprendizagem da existência, propiciando o contexto imaginário da cultura da criança em que facilita sua compreensão. Pode-se assim apontar a importância do brinquedo no desenvolvimento sensorial, intelectual, social e motor da criança, porque o brinquedo permite à criança analisar o meio que está à sua volta e construir a sua personalidade.

Segundo Costa (2021) através do brincar, a criança tem oportunidade de criar novas sensações, criar vínculos sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e superar obstáculos. Estas aprendizagens só acontecem se a criança for dada oportunidade de tomar iniciativas e de gerir o seu próprio tempo através da escolha livre, neste contexto, é essencial a criação de espaços e condições para que estas aprendizagens surjam, como abordaremos mais à frente.

Os brinquedos e as brincadeiras são fontes inesgotáveis de interação lúdica e afetiva, ambos estão ligados diretamente à vivência lúdica da criança e ao fortalecimento do seu desenvolvimento social e motor. Enquanto brinca, a criança se prepara para a vida, constrói sua independência e criatividade, pois é por meio da sua atividade lúdica que a criança produz novos significados, que vai tendo contato com o mundo físico e social, e vai compreendendo como são e como funcionam as coisas.

É válido ressaltar a importância dos brinquedos no desenvolvimento da criança, pois auxiliam no desenvolvimento e no fortalecimento criativo da criança, e quanto a prática do professor ao preparar a aula baseadas neste contexto tudo tem que ser muito bem avaliado e planejado de forma bem coerente de forma que todos os objetivos sejam alcançados e as habilidades dos alunos sejam fortalecidas e desenvolvidas.

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 determinante na brincadeira. Conforme diz Vygotsky “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).

De acordo com Queiroz et al (2006) a brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. Em situações dela bem pequena, bastante estimulada, é possível observar que rompe com a relação de subordinação ao objeto, atribuindo-lhe um novo significado, o que expressa seu caráter ativo, no curso de seu próprio desenvolvimento.

Aries (1981) afirma que a descoberta da infância tem início no século XIII, mas os sinais de seu desenvolvimento tornam-se mais numerosos e significativos no final do século XVI, e durante o século XVII. No entanto, é no século XVIII que o conceito de Infância se consolida. Com o sentimento de infância que surge, reconhece que a criança não está preparada para ingressar no mundo adulto, necessitando, portanto, de cuidados especiais da família, da sociedade e do estado. O sentimento de infância reconhecia a criança como um ser frágil e despreparado para a vida, abrindo caminhos para a tutela pedagógica.

Com a ideia de que a criança não estava preparada para a vida, torna-se necessário submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena, antes de deixá-la unir-se aos adultos. A quarentena de que fala Áries se configura na família e na escola, isto é, nas duas instituições responsáveis pela educação da criança. A escola confinou a criança em um regime disciplinar, cada vez mais rigoroso, resultando no enclausuramento desta, o internato é um exemplo disso, enquanto a família priva a criança da liberdade que gozava entre os adultos (ÁRIES, 1981).

Havia muita confusão em torno do lúdico e suas possibilidades educativas nesse início do século XX, devido ao pouco conhecimento dos professores sobre sua natureza. Assim sendo, os professores não distinguiam o lúdico do suporte material, eles acreditavam que o simples uso de material concreto como suporte para atividade didática tinha sentido de jogos e brincadeira.

O que se observa, a partir daí, é o uso de jogos dirigidos pelo professor como forma de garantir transmissão dos conteúdos escolares, particularmente, nos jardins de infância ou pré-escola. Ação lúdica da criança, a possibilidade de explorar, descobrir, inventar, destruir e construir, é abafada pela direção imposta pelo professor em relação aos jogos e brincadeiras. O jogo articulado ao ensino dos conteúdos escolares aparece na forma de jogo educativo, o que lhe confere um caráter de instrumento pedagógico.

Kishimoto (1993), afirma que a função dos jogos e brincadeiras era apenas possibilitar o desenvolvimento físico do corpo e não desenvolvimento cognitivo e social da criança.

Desse modo, Kuhlmann Júnior (2000, p.13) afirma

[...] que ainda hoje há criança pequenas que são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, diferentemente de um compromisso com o conhecimento, a instituição considera não ser sua função prestar os cuidados necessários e sim controlar os alunos para serem obedientes de autoridade (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p.13).

O jogo transformou-se em atividade e exercício repetitivo de discriminação, viso-motora e auditiva, em desenhos mimeografados, músicas ritmadas, dentre outros. E a partir de tais segmentos é notória a evolução, principalmente, na aprendizagem dos alunos quando os paradigmas do excesso de disciplinas escolar são quebrados.

De acordo com Kuhlmann Júnior (2001), o quadro das instituições educacionais começa a se organizar a partir da segunda metade do século XIX, compondo-se da creche e do Jardim de Infância, ao lado da escola primária, do ensino profissional, da educação especial e de outras modalidades.

Segundo Kishimoto (1993), o jardim de infância surge no Brasil como instituição cujo direito e dever era desenvolver a pedagogia Froebeliana. Cabe ao jardim de infância recuperar o valor do jogo para educação infantil em contraposição a uma educação tradicional e rígida em que era castrada a possibilidade da criança brincar. Embora tenha sido recebida por muitos setores sociais, a pedagogia dos jogos gerou também muitos inimigos ao contrariar a rígida metodologia disciplinadora dos tempos imperiais. Esse movimento em torno das preocupações com a criança reflete tão somente o ideal de infância constituído a partir da imagem de pureza e inocência.

Na década de 90 os trabalhos de Piaget tiveram grande divulgação nos cursos de formação dos professores, em decorrência de uma forte tendência cognitivista que permeia a escola, inclusive a educação infantil (Angotti, 1994).

Constata-se com essa afirmativa uma iniciativa de mudança nos formatos de ensino, o que se pode dizer que foi muito valioso para a educação, com isso houve uma remodelação na formação de professores que passaram a seguir uma linha didática mais diferenciada.

Os estudos de Piaget que se sustentam sobre a investigação do processo de construção de conhecimentos nos indivíduos, foram transpostos para o campo pedagógico, como Emília Ferreira que estudou a psicogênese da alfabetização, trazendo contribuições extremamente relevantes a questão da alfabetização e a compreensão do processo de aprendizagem do sistema de língua escrita

(KRAMER, 1982).

A proposta construtiva, baseada na teoria Piagetiana, é caracterizada por essa autora de tendência cognitiva, como sendo uma proposta para educação da criança na pré-escola que enfatiza a construção do pensamento infantil no desenvolvimento da inteligência e da autonomia.

Hoje, percebe-se que a educação compensatória, que começou no século XIX com Pestalozzi, Froebel, Montessori e McMillan, (período em que a pré-escola era compreendida por esses pensadores como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias), ainda é bastante presente no Brasil, por cuidados básicos como alimentação e saúde, e a escola, que, muitas vezes, pouco está educando, procura redimir e tomar para si função de compensar as ausências e necessidades básicas de convivência familiar.

A educação pré-escolar começou a ser reconhecida como necessária tanto na Europa quanto nos Estados Unidos durante a depressão de 30. Seu principal objetivo era o de garantir emprego a professores, enfermeiros e outros profissionais e, simultaneamente, fornecer nutrição, proteção e um ambiente saudável e emocionalmente estável para crianças carentes de dois a cinco anos (KRAMER, 1982, p.26).

A educação infantil é vista sempre pela necessidade da integração de crianças, pela sugestiva aproximação e primeiros contatos com a sociedade. No trecho anterior, é possível perceber a ideia de que a educação infantil deve oferecer abrigo e proteção para crianças com muita vulnerabilidade social e tal ato é visto até nos dias atuais. A educação infantil é o primeiro contato da criança fora das dependências da família, isso é muito importante para seu desenvolvimento.

REFLEXÕES FINAIS

Diante do pesquisado pode-se constatar que o uso dos jogos e o ato de brincar possibilitam o processo de ensino aprendizagem da criança, pois facilita a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, desta forma, uma relação que aproxima os jogos e brincadeiras ao desenvolvimento da criança e com isso facilita a compreensão dos conteúdos.

É relevante também destacar que com esse trabalho foi verificado que jogos e brincadeiras proporcionam um tal aprendizado de maneira natural e lúdica, favorecendo a internalização de conteúdos de forma significativa, assim no mesmo momento que a criança brinca ela provoca os estímulos da aprendizagem.

Mesmo diante a perspectiva que o uso do lúdico favorece o desenvolvimento da criança muitas barreiras foram enfrentadas, diversos estudiosos disponibilizaram seu tempo para apresentar fatos que compunham o pensamento que a ludicidade não favorecia a educação. O tempo foi passando e este tipo de metodologia foi ganhando espaço.

O Universo lúdico se baseia na circunstância do imaginário, o que não necessariamente se desprende do real. Pois ao construir seu pensamento, as possibilidades e buscar estratégias para a solução de problemas, a criança estará aprendendo e construindo, ao mesmo tempo, significados para sua aprendizagem.

O estudo desenvolve aspectos fundamentais para poder ser útil, contribuindo para incentivar a melhoria na educação infantil, visando a possibilidade de se trabalhar de maneira teórica e prática em todas as atividades propostas. Por fim, resta dizer que o lúdico permite novas maneiras de a criança se desenvolver, associado a fatores como: capacitação dos profissionais envolvidos, infraestrutura, pode-se obter uma educação de qualidade, capaz até de ir ao encontro dos interesses em essenciais a criança, pois as atividades lúdicas não são jamais somatórias, mas assim fazem parte do processo de construção da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

CAMPBELL, J. **As Máscaras de Deus**. São Paulo 1992.

FREUD, S. **É poeta y la fantasia**. In: obras completas, Madrid: editora biblioteca Nueva, 1968. V. 2, p.1057 a 1061.

HUIZINGA, H. **Homo ludens: O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: perspectiva. 1980.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. **Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. Paidéia (Ribeirão Preto)**, [S.L.], v. 16, n. 34, p. 169-179, ago. 2006.

FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x2006000200005>. Acesso em: 28 jun. 2023.

OLIVEIRA, ML., org. **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 193 p. ISBN 978-85-7983-022-8. Acesso em: 28 jun. 2023.

SILVA, Aline Fernandes Felix da; SANTOS, Ellen Costa Machado dos. **A importância do brincar na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Desafios do trabalho cotidiano: a educação de crianças de 0 a 10 anos) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2009. Acesso em: 28 jun. 2023.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: O desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo, 1988.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: Ícone Editora, 1988.

ESPAÇOS NÃO FORMAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÃO E PRÁTICA DO PROFESSOR NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Magno Araújo da Silva¹

Isaque Pinho dos Santos²

Jose Weliton Aguiar Dutra³

Abias Rodrigues da Cruz⁴

INTRODUÇÃO

A educação pode ser realizada em diferentes situações e deve preparar o ser humano para que realize atividades ao longo de sua vida. Com isso, é necessária uma educação eficiente em todos os aspectos da economia, sociedade, ciência e tecnologia, imposta pelo mundo globalizado. Portanto, autores como Cacaís e Fachín-Terán (2011), acreditam que a educação formal não será capaz de dar conta desse processo sozinha, outros métodos de ensino também precisam fazer parte desta tarefa, como a educação não formal e informal, complementando o processo de ensino.

-
- 1 Especialista em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Graduado em Licenciatura Plena em Matemática pelo Instituto do Maranhão (IFMA). Professor de Matemática no Ensino Fundamental Anos Finais na Prefeitura Municipal de Codó – Maranhão, Brasil. E-mail: magnnw@gmail.com.
 - 2 Especialista em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Especialista em Ciências da Natureza, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Graduado em Licenciatura Plena em Química pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA). Professor do Centro Universitário Planalto do Distrito Federal (UNIPLAN), Polo Codó - Maranhão, Brasil. E-mail: prof.isaque@hotmail.com.
 - 3 Graduado em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Mestrando em Química pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Programa de Pós-graduação em Química. E-mail: jose.weliton@academico.ufpb.br.
 - 4 Mestre em Matemática pelo PROFMAT, realizado na Universidade Federal do Piauí (UFPI), Especialista Matemática - Formação de Professores pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Especialista em Matemática pela Faculdade do Vale do Itapecuru (FAI/MA), MBA em Gestão Escolar pela Faculdade de Economia e Finanças (IBMEC/RJ), Graduado em Ciências com Habilitação em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus Codó. E-mail: abias.cruz@ifma.edu.br.

A educação formal desenvolve o ensino e a aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, preparando o indivíduo para atuar em sociedade como cidadão ativo. A educação informal ou não formal objetiva-se a socializar e desenvolver hábitos e atitudes, que ocorrem de acordo com a cultura e os valores de cada grupo. A educação não formal proporciona o conhecimento sobre o mundo que o envolve e suas relações sociais (GOHN, 2006).

Diante dessas concepções, Jacobucci (2008), definiu como espaços formais de educação as instituições educacionais e os espaços não formais, instituições cuja função básica não é a educação formal. Outros autores mostraram que a educação não formal pode ser definida como uma linguagem que fornece aprendizagem formal de conteúdo educacional em espaços, como museu, centro de ciências, ou qualquer outro em que as atividades sejam desenvolvidas de forma bem direcionadas com um objetivo definido. (VIEIRA; BIANCONI; DIAS, 2005, p. 11). Neste sentido, deve ser destacado que “os espaços não formais de educação compreendem-se a locais diferentes da escola onde é possível desenvolver atividades educativas diversas.” (JACOBUCCI, 2008, p. 55). As aulas de Matemática, por exemplo, podem se tornar cansativas e até mesmo desmotivadoras aos alunos, pois a maioria das aulas expositivas é realizada em sala, onde tende às aulas tradicionalistas; o professor utilizando como recurso apenas o livro didático, sendo o aluno neste tipo de aula um sujeito receptor e passivo.

Por esse motivo, por definição, as aulas fora do ambiente de sala de aula são situações de ensino-aprendizagem instigantes e facilitadoras na aquisição de novos aprendizados. Vale lembrar que uma aula expositiva dada por um bom professor, pode ser divertida e estimulante, mas, na maioria das vezes, ela é cansativa e pouco contribui para aprendizagem do aluno.

O espaço informal de ensino proporciona um local de aprendizagem diferenciado, se comparado com o ambiente tradicional da sala de aula, porque estimula a curiosidade e desenvolvimento de habilidades que às vezes é inatingível em outros ambientes. O espaço não formal refere-se a um processo com múltiplas dimensões, uma das quais é conteúdo de aprendizagem para que as pessoas possam ler o conteúdo do mundo e entendam a perspectiva do que está acontecendo ao seu redor.

Portanto, é importante observar que os professores podem explorar esses espaços para além da escola ao se realizar atividades complementares extraclasse com o objetivo de superar as dificuldades dos alunos, incluindo a relação entre o conteúdo e assuntos diários; ampliando assim, o processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista essas concepções cabe indagar sobre a sua utilização, considerando a realidade da educação básica no país e a prática dos

professores de Matemática atuantes nesta etapa de formação escolar do cidadão. Especificamente, os professores de Matemática estão utilizando estes espaços não formais em suas práticas pedagógicas? Qual a frequência? Quais as suas concepções sobre os espaços não formais no ensino de Matemática? Quais seriam as dificuldades para a realização de atividades em espaços não formais? Procurando responder estas perguntas, o presente estudo de caso buscou traçar uma visão na perspectiva dos professores de matemática do Ensino Fundamental acerca da utilização desses espaços em sua prática pedagógica, considerando sua experiência docente na escola pública brasileira, especificamente na região do país onde estão exercendo sua atividade profissional. O resultado dessa pesquisa possibilitará um melhor entendimento e possíveis aproveitamentos das atividades educacionais em espaços não formais, favorecendo um melhor planejamento, além de motivar novas investigações no campo da pesquisa científica.

Portanto, o presente estudo aborda a concepção e prática dos professores acerca da utilização de espaços não formais para o ensino de Matemática, contribuindo para um repensar dos educadores atuantes no Ensino Fundamental sobre a utilização desses mesmos espaços e como estes estão inseridos em sua prática pedagógica.

METODOLOGIA

A pesquisa é um meio muito importante para aprofundar e aprimorar o conhecimento e serve como recurso que amplia a compreensão sobre o fenômeno pesquisado. Neste sentido, “[...] É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo [...]” (MINAYO, 1994, p. 17). Partindo deste pressuposto, foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e exploratório, fazendo uso do método quase experimental, pois os participantes são professores formados antes do experimento. (SELLTZ; WRIGHTSMAN; COOK, 1987). A pesquisa qualitativa apresenta características significativas, tornando viável “desenvolver, esclarecer, modificar conceitos e ideias, tendo como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis [...]” (GIL, 2008, p. 27-28).

O estudo de caso foi realizado na cidade de Codó, no estado do Maranhão, Brasil. Esta cidade fica localizada ao leste do estado com uma estimativa populacional de 114.269 pessoas e uma área territorial de 4.361,606 km², segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

Os sujeitos da pesquisa foram os professores da rede pública municipal que atuam na Educação Básica, lecionando a disciplina de Matemática no Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada visando investigar sobre as práticas e os

desafios dos professores na utilização dos espaços não formais de educação para o ensino da Matemática. Como instrumento para coleta de dados, utilizou-se de questionários semi estruturados, tendo em vista a impessoalidade, assegurando a uniformidade na análise de uma situação para outra, além de fornecer meios para que os sujeitos da pesquisa se sentissem mais livres para expor suas ideias e concepções acerca da temática investigada nesta pesquisa. Além disso, deve-se destacar que “o questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja [...]” (CERVO; BERVIAN, 1996, p. 159).

Após a obtenção dos resultados, foi realizada a análise de dados conforme Minayo (1994, p. 69). Esta é uma etapa fundamental no processo de pesquisa, primeiramente foi preciso organizar e sistematizar todo o material adquirido. O estudo teve a participação de 06 (seis) professores, os quais foram identificados aleatoriamente na forma de codificadores, visando assegurar a preservação da imagem dos sujeitos da pesquisa. Os resultados da análise dos dados obtidos serão apresentados e discutidos na próxima seção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conheceu-se inicialmente quem são os sujeitos pesquisados. Ao iniciar, foi perguntado qual era sua idade? A partir disto, pode-se distinguir as faixas etárias de idade em três categorias: entre 25 a 30 anos; de 31 a 35 anos; e de 41 a 45 anos. O professor de Matemática mais jovem apresentou uma idade de 25 anos e o mais velho, 45 anos. Além disso, também foi possível observar que 3 (três) entrevistados têm idade entre 31 e 35 anos. No geral, pode-se dizer que a idade dos professores de Matemática, sujeitos da pesquisa, apresenta média aritmética de cerca de 26 anos. De acordo com o resultado evidenciado, pode-se observar também que mais da metade, 4 (quatro) dos professores de Matemática que responderam à pesquisa, são do sexo masculino, enquanto 2 (duas) são do sexo feminino. Partindo para outra perspectiva, tornou-se possível analisar que 5 participantes cursaram licenciatura como formação inicial, enquanto apenas 1 entrevistado cursou magistério.

Um outro ponto que pode ser ressaltado é a questão do tempo em que os entrevistados estão atuando em sala de aula. Foi possível observar que os mesmos apresentaram uma distribuição bastante diversificada quanto a esse quesito, variando de 3, 4, 5, 6 e 20 anos, onde dois professores apresentam o mesmo tempo de profissão docente em Matemática, 4 anos. Assim, a maioria dos professores pesquisados apresenta menos de 10 anos de atuação na profissão, sendo que existem egressos recém-formados que começaram a atuar recentemente. Somente um professor tem mais de dez anos de profissão, compreendendo 20

anos de atuação como professor de matemática na Educação Básica.

Os professores, por sua vez, de acordo com Libâneo (1994), são parte integrante do processo educativo, sendo essenciais para a formação das gerações e para os padrões de sociedade que se busca atingir. Assim, participaram do estudo 06 professores, sendo 4 homens e 2 mulheres, com idades entre 25 e 45 anos. A maior parte dos participantes, 4 (quatro), trabalha no Ensino Fundamental I (1^a ao 5^a Ano), seguidos por 2 (dois) dos professores que atuam nas séries do Ensino Fundamental II (6^o ao 9^o Ano).

Com relação à análise dos dados, foi possível categorizar as respostas apresentadas nos seguintes eixos: (I) Frequência da realização de atividades em espaços não formais de educação; (II) A aprendizagem matemática deve acontecer permeada pelo ensino em espaços formal, informal e não formal; (III) Qual a sua concepção sobre o ensino em espaços não formais; (IV) Fatores inibidores apresentados pelos professores; (V) De que forma os espaços não formais contribuem para formação do indivíduo.

No primeiro eixo de análise, refere-se à frequência de atividades em espaços não formais de educação, nesse primeiro momento faz-se necessário evidenciar a utilização desses espaços pelas falas dos participantes do estudo; para, assim, identificar alguns pontos relevantes.

Observou-se que, a partir dos dados fornecidos, cinco professores disseram que inserem visitas a espaços não formais em sua prática pedagógica, apenas o professor D01 assinalou negativamente por: “Não os tenho utilizado”. Os professores realizam atividades em espaços, mas não inclui o acesso ao espaço não formal na prática, no que tange à frequência, caracterizando-se como uma utilização complementar às atividades escolares rotineiras. Então, é importante salientar que o professor pode explorar esses espaços externos à escola para executar atividades complementares que possuem como objetivos a possível superação das dificuldades do aluno, a relação do conteúdo com assuntos cotidianos e transversais; edificando, assim, a ampliação do processo de ensino e aprendizagem.

As salas de aula são consideradas como ambientes convencionais de ensino, o que significa dizer que os espaços fora de sala de aula podem ser classificados, de acordo como propõem Xavier e Fernandes (2008), como espaços não convencionais de ensino. A sala de aula, como afirmam estes autores, é um espaço físico dinamizado pela relação pedagógica, mas não é o único espaço da ação educativa.

Os estudos mostram que os espaços fora do ambiente escolar podem proporcionar recursos pedagógicos complementares. Essas diferentes formas de ensino possuem métodos didáticos diferentes do habitual, produzem arte, experimentos, desfrutam de diferentes projetos. São oferecidos e disponibilizados um

espaço para que o educando possa aprender e expressar os novos conhecimentos adquiridos por meio de uma nova linguagem, pois a educação não formal estimula a socialização dos indivíduos de forma a permitir o desenvolvimento de hábitos e atitudes, além de modos de pensar e de expressar por meio da linguagem internalizada e aspectos subjetivos dos indivíduos, sobretudo valores e crenças adquiridos em sua comunidade.

Estas variedades de espaços não formais de educação possuem características próprias e que, em seus diferentes contextos, exibem alguma relação direta ou indireta com os conteúdos das disciplinas escolares, são conhecimentos muitas vezes dificilmente encontrados nos espaços escolares. Portanto, a finalidade é gerar novos conhecimentos sobre o mundo circundante dos indivíduos em suas relações sociais, inter-relacionando com os conteúdos ensinados em sala de aula tradicional.

Os espaços não formais de educação variam enormemente em suas funções sociais, podendo, inclusive, não serem destinados primariamente à educação. Entretanto, os espaços não formais utilizados em atividades de educação formal possuem, dentre os seus objetivos, alguma finalidade associada à educação não formal.

A utilização de espaços não formais para aprendizagem é bastante reconhecida no cenário da educação. As características destes conceitos, tanto dos modelos educacionais, quanto dos espaços onde eles podem ocorrer, podem gerar certa confusão na compreensão de sua definição e na identificação dos seus respectivos objetivos e das estratégias e técnicas de ensino e de aprendizagem empregadas. Porém, é sabido que elas possibilitam a diversificação da metodologia do ensino, o que pode favorecer a aprendizagem por parte das crianças, considerando sua heterogeneidade étnica, cultural e formativa.

Deve-se ressaltar que é preciso esclarecer que trabalhar com esses conceitos nesses ambientes, ou seja, do deslocamento, puro e simples, de um espaço para outro não implica, por si só, a construção da aprendizagem compreensiva. Afinal, não se pode garantir que, por ser um espaço não formal, a aprendizagem aconteça de maneira casual ou então pelo simples fato de adotar a forma livre da aprendizagem. A exploração dos espaços para além da sala de aula não abre mão do trabalho pedagógico e, portanto, intencionado.

Ao se utilizar de espaços não formais na realização de atividades escolares é fundamental que o professor fique atento aos diferentes fatores interferentes na aprendizagem, especialmente quanto ao conteúdo das informações e à linguagem empregada. Este cuidado é maior quando se utiliza de situações informais para serem estudadas, como as do conhecimento popular. É importante salientar que, mesmo diante dos cuidados necessários, este fato não justifica a sua não utilização em atividades escolares.

O segundo eixo de análise refere-se à aprendizagem matemática que deve acontecer permeada pelo ensino dos espaços formal, informal e não formal. Nesse sentido, quando questionado se os professores acreditam que a educação acontece nos espaços fora da sala de aula, todos afirmaram que sim, mesmo que alguns tenham dificuldade ou não utilizam esses espaços.

De acordo com Porto (2008), os espaços não formais complementam as atividades e o aprendizado escolar, despertando o interesse por temas científicos. Portanto, ao considerar que os espaços não formais propiciam um leque de possibilidades, não se pode negar à escola a utilização desses espaços, pois estes se configuram um recurso de grande importância para o ensino de ciências. (ROCHA, 2008).

O terceiro eixo de análise refere-se à concepção dos professores pesquisados sobre o ensino em espaços não formais. Apesar das dificuldades de utilização dos espaços não formais, todos os professores acreditam que a matemática pode ser aprendida em diversos setores da sociedade, visto que o aprendiz vivenciará diversas situações nas quais ele precisará aprendê-la para poder se inserir naquele meio, nesses espaços, os alunos vivem cercados de possibilidades de pensar, de interagir, de associar, portanto, estes espaços são grandes aliados ao ensino formal, haja vista que dá significado ao conhecimento prévio do aluno. Nota-se que está de acordo com Vieira, Bianconi e Dias (2005, p. 21), onde afirmam que “as aulas não formais, realizadas fora da instituição de ensino formal, podem se adequar ao aprendizado de conteúdos curriculares, à multidisciplinaridade e à contextualização do ensino”.

O quarto eixo de análise refere-se aos fatores inibidores apresentados pelos professores sobre as dificuldades encontradas ao realizar atividades em espaços não formais de educação. Os professores sujeitos da pesquisa relataram os seguintes fatores inibidores:

“Burocracia em tirar os alunos da sala de aula para levá-los a outros lugares” (Professor D01).

“Pouco tempo disponível no calendário escolar” (Professor D02).

“Dificuldade de agendar transporte escolar” (Professor D03).

“Dificuldade de agendar transporte e pouco tempo disponível no calendário escolar” (Professor D04).

“Pouco tempo disponível na grade curricular e dificuldade de agendar o transporte escolar” (Professor D05).

“Dificuldade de agendar transporte escolar” (Professor D06).

A partir de suas respostas, determinados como fatores inibidores para o uso mais frequente dos espaços não formais, os professores apontaram obstáculos burocráticos em tirar os alunos da sala de aula convencional e organizar aulas, como dificuldade em agendar transporte escolar e limitação de tempo no

calendário escolar. Esses resultados vão de encontro ao que Krasilchik (2004), apontou que se deve considerar as condições atuais de trabalho docente, como muitas aulas todos os dias, o tempo vivido em uma escola torna difícil planejar e, mais importante, programar viagens de campo. O que permite inferir o caráter complementar da utilização dos espaços não formais dentro da dinâmica de aulas dos professores sujeitos da pesquisa. Apesar das dificuldades, todos os professores relataram que desenvolvem um plano de atividades e atendeu aos requisitos de Queiroz *et al.* (2017), onde afirmam que os professores precisam primeiro praticar o plano, estabelecendo a meta a ser alcançada.

O quinto eixo de análise refere-se à forma como os espaços não formais contribuem para a formação do indivíduo. Todos os participantes afirmam que os espaços não formais contribuem para formação do aluno, apesar de alguns terem afirmado que não os utilizam ou tenham dificuldade para utilizá-los, conforme ficam ilustrados nas falas dos professores D01, D04 e D05 a seguir:

“Contribui tanto quanto a escola. A vivência na família, na comunidade e com os amigos são fatores essenciais para desenvolver algum conhecimento, tanto matemático quanto ao tipo de aprendizagem. Vale sim, destacar o papel da escola (professor) em lapidar o conhecimento e contextualizar esse conhecimento. O ensino de matemática não deve se restringir apenas ao estilo técnico, onde se memoriza o que é dito. É necessário técnicas que instiga os alunos a participar ativamente da construção do seu próprio conhecimento, de forma contextual, para que se tenha uma aprendizagem significativa” (Professor D01).

“De forma a contextualizar e a fixar melhor o conteúdo na aprendizagem do estudante” (Professor D04).

“Contribuem de forma positiva, pois o aprendizado acontece em vários locais, não sendo algo exclusivo da educação formal. Muitas vezes proporciona um melhor entendimento de determinados assuntos, os quais não foram bem compreendidos no ambiente escolar” (Professor D05).

Um dos pressupostos da educação em espaços não formais é que a aprendizagem ocorre por meio da prática social. O conhecimento não é construído somente pela absorção de conteúdos sistematizados, mas também é proporcionado por meio de vivências. Neste sentido, “as ações interativas entre os indivíduos são fundamentais para aquisição de novos saberes, e essas ações ocorrem fundamentalmente no plano da comunicação verbal, oral, carregadas de todo o conjunto de representações e tradições culturais que as expressões orais contêm.” (GOHN, 2011, p.111).

A prática da pedagógica em espaços não formais de ensino pode possibilitar a aproximação do aluno com a sua realidade, visto que proporciona a contextualização, a aplicação e a associação de conceitos já aprendidos com as informações novas, do ambiente, reduzindo as abstrações e permitindo uma compreensão mais eficiente do que está sendo ensinado. Esse processo

de associação de informações novas com outras já incorporadas denomina-se aprendizagem significativa. Nesse sentido, deve-se destacar que:

“[...] em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem sequer a compreensão de seu sentido. Ao mesmo tempo se criou uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como os únicos possíveis, os únicos pensáveis.” (SANTOMÉ, 1995, p. 161).

Sabe-se que a Matemática está presente no dia a dia das pessoas, em todas as circunstâncias, direto ou indiretamente. A educação não se limita apenas à escola, transcende ao muro escolar. Portanto, ligar o ensino da Matemática em espaços informais pode ser considerado uma abordagem alternativa ao conhecimento dos alunos, porque expressa claramente os conceitos matemáticos para se adaptar às experiências e situações que eles encontram na vida diária, e retém. Apenas transfere a mesmice das regras mecanizadas e fórmulas. Na maioria das vezes, essas regras e fórmulas estão longe da situação real dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os espaços não formais de educação são vistos pelos professores entrevistados como alternativas complementares às aulas no ambiente convencional de ensino formal, podendo proporcionar e contribuir para a aprendizagem matemática de seus alunos. De acordo com os dados obtidos, pode-se observar que a sua inserção na prática de ensino dos professores sujeitos da pesquisa é limitada ao conteúdo a ser ensinado e às dificuldades em retirar os alunos das aulas regulares em sala de aula da escola para espaços não formais.

Ao afirmar que os espaços não formais como uma ferramenta complementar para auxiliar no conteúdo em que o aluno vê na sala de aula, mas quando usado corretamente, os espaços não formais não serve apenas para reforçar teorias já vistas, podem ser usadas como ponto de partida para assuntos a serem resolvidos por meio de pesquisa e ensino. Vale a pena mencionar que os entrevistados relatam que, quando os espaços não formais de ensino são utilizados, as atividades são previamente planejadas e esta ação é muito importante, pois o mesmo tem muita relevância para a aprendizagem do aluno.

Diante disso, é possível se concluir que os espaços não formais de ensino podem sim ser muito eficazes no ensino e aprendizagem, além de auxiliar no ensino da Matemática, a tornar mais atrativa, mais contextualizada e relacionada como o ambiente e cotidiano dos alunos, diminuindo o desinteresse que os alunos têm em relação à Matemática decorrente de suas dificuldades na aprendizagem deste componente curricular na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- CASCAIS, M. G. A.; FACHÍN-TERÁN, A. F. Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. **Ciência em tela**, v. 7, n. 2, p. 1-10, 2014.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Prentice Hall, 1996.
- CHASSOT, A. **Alfabetização Científica: Questões e Desafios para a Educação**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.
- GOHN, M. G. *Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Coneha cidades e estados do Brasil: Cidades@**, 2022.
- JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista em extensão**, v. 7, n. 1, p. 55-66, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor.
- KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MONTEIRO, A.; POMPEU, G. J. **A Matemática e os temas transversais**. São Paulo: Moderna, 2001.
- PORTO, F. S. **O Impacto de Exposições Museológicas na Motivação para Aprender Ciências**. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências), Universidade de Brasília, 2008.
- QUEIROZ, R. M.; TEIXEIRA, H. B.; VELOSO, A. S.; FACHÍN TERÁN, A.; QUEIROZ, A. G. A. A caracterização dos espaços não formais de educação científica para o ensino de ciências. **Revista Areté: | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 4, n. 7, p. 12-23, 2017.
- ROCHA, S. C. B. **A escola e os espaços não formais: possibilidades para o Ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências), Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, Universidade do Estado do Amazonas – UEA, 2008.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa nas ciências sociais**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1987.

VIEIRA, V.; BIANCONI, M. L.; DIAS, M. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. **Ciência e Cultura**, v. 57, n. 4, p. 21-23, 2005.

XAVIER, O. S.; FERNANDES, R. C. A. A Aula em Espaços Não-Convencionais. *In*: Veiga, I. P. A. (org.). **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas**. Campinas: Papyrus Editora, 2008.

POSSIBILIDADES DE USO DA CALCULADORA HIPER CALC NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Maurício de Moraes Fontes¹

1. INTRODUÇÃO

A utilização das tecnologias no ensino de Matemática se apresenta como mais um recurso para ser utilizado nas salas de aulas de qualquer nível de ensino. Essas tecnologias facilitam o trabalho de professores e alunos na execução de atividades de ensino orientadas pelo docente.

As tecnologias estão presentes na sociedade e com isso não devemos ignorá-las, mas sim utilizá-las cada vez mais no processo de ensino e aprendizagem de matemática. Tendo em vista que “em estudos educacionais, em particular os que se referem à Educação Matemática, tem-se debatido a adequação do uso de ferramentas tecnológicas contemporâneas – tais como computadores e calculadoras no ensino em sala de aula.” (SELVA e BORBA, 2010, p. 9).

Esse debate não é de hoje, pois “o uso da calculadora em sala de aula tem sido tema de investigação na Educação Matemática desde o século passado conforme atestam artigos como Ponte (1989) e Veloso (1989), entre outros.” (BIANCHINI e MACHADO, 2010, p. 179).

As calculadoras estão cada vez mais embutidas nos celulares, computadores, tablets, entre outras tecnologias. Há vários tipos de calculadoras no mercado, algumas gratuitas e outras pagas. Buscamos sempre as ferramentas gratuitas para serem usadas no processo de ensino e aprendizagem, visto que o trabalho com os alunos de escola pública deve ser feito com ferramentas gratuitas, devido à situação financeira da maioria deles.

Neste trabalho, usaremos como ferramenta tecnológico a calculadora Hiper² Calc 10.2.3 por sua facilidade e manuseio das teclas na execução das tarefas de ensino e aprendizagem envolvendo diversos tópicos de matemática. O uso da máquina de calcular serve para ajudar na resolução de questões contextualizadas, em que não é necessário adequar os dados para resolver os problemas propostos, para formação de conceitos, para verificar padrões, entre outros,

1 SECTET-PA. E-mail: mauriciofontes@gmail.com.

2 Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=cz.hipercalc&hl=pt_BR&gl=US. Acesso em: 20 mai. 2023.

pois “atualmente as calculadoras podem servir de laboratório para os alunos que estudam Matemática. Com esse instrumento, eles podem realizar experiências, desenvolver suas próprias ideias e usar as estratégias das ciências físicas e naturais.” (KRIST, 1995, p. 213).

Pelo exposto, esse trabalho tem como objetivo descrever as possibilidades de uso da calculadora Hiper Calc nas aulas de Matemática.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Ensino de Matemática

O ensino de Matemática tem passado por muitas transformações ao longo dos tempos. Quando eu era estudante de ensino médio, as escolas trabalhavam os conhecimentos por áreas do saber como as Ciências Exatas (CE), as Ciências Humanas (CH) e as Ciências Biológicas (CB). Nos anos de 1990, eu me formei e fui trabalhar nesse contexto; entretanto, no início dos anos 2000, ocorreu uma mudança no currículo de matemática e naquele momento os professores deveriam contextualizar os conteúdos para serem trabalhados em sala de aula. Nesse período, não havia ainda tantos cursos de Pós-Graduação no Brasil. As chamadas novas metodologias de ensino começaram a ser trabalhadas nos poucos cursos que estavam disponíveis para formação de professores.

Nos últimos anos, com a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma das orientações é trabalhar com os alunos os projetos pedagógicos em sala de aula para que os estudantes possam ser os construtores de suas aprendizagens. A BNCC propõe várias metodologias de ensino para promover as aulas de matemática, como a Resolução de Problemas, a História da Matemática, a Modelagem Matemática, a Etnomatemática, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), entre outras.

Para atravessar essas três mudanças em nosso percurso profissional, tivemos de nos capacitar buscando constantemente formação continuada para nos adequar às novas metodologias que foram incorporadas ao longo dos anos.

Com isso, a sala de aula passou a ser um espaço de construção constante de conhecimento com nossos estudantes, tendo em vista que: “na disciplina de Matemática, como em qualquer outra disciplina escolar, o envolvimento ativo do aluno é uma condição fundamental da aprendizagem. O aluno aprende quando mobiliza os seus recursos cognitivos e afetivos com vistas a atingir um objetivo.” (PONTE, BROCADO e OLIVEIRA, 2003, p. 23).

Esse envolvimento do estudante é muito importante para a construção ativa de conhecimento, pois “uma aprendizagem significativa obriga o aluno a observar, perguntar, formular hipóteses, relacionar conhecimentos novos com os

que já possui, tirar conclusões lógicas a partir dos dados obtidos. Enfim, exige que construa paralelamente fatos, conceitos, princípios, procedimentos e estratégias relativas ao conhecimento matemático”. (HUERTE e BRAVO, 2006, p. 24)

Com isso, a incorporação da máquina de calcular no ensino de matemática traz para a sala de aula procedimentos antes não utilizados nas chamadas aulas tradicionais, ou seja, com essas tecnologias, os alunos têm uma nova maneira de justificar seus cálculos, argumentar os procedimentos utilizados na resolução de questões e formular hipóteses sobre as respostas obtidas.

2.2 Calculadoras no processo de ensino e aprendizagem

2.2.1 Um pouco da história da calculadora

Na Antiguidade, os homens plantavam e colhiam seus produtos e trocavam por carne com os fazendeiros, isso se chama escambo. A troca era uma prática normal entre as pessoas daquela época. Com o passar do tempo, os indivíduos perceberam que precisavam contar seu rebanho, sua produção de alimentos, além de outros produtos. Dessa forma, o ser humano passou a contar seu rebanho com pedrinhas e também com a marcação de riscos nos ossos.

A necessidade de contar uma quantidade grande de elementos levou o homem a construir um instrumento de cálculo chamado ábaco. *O registro mais antigo que se conhece é um esboço presente num livro da dinastia Yuan (século XIV). O seu nome em Mandarim é “Suan Pan” que significa “prato de cálculo”³.*

Muitos cientistas passaram a aprimorar esse instrumento de cálculo, até chegar o século XVII, em que Blaise Pascal (1632-1662) construiu uma máquina chamada de *Pascaline* para ajudar seu pai nos cálculos fatigantes que realizada cotidianamente como coletor de impostos. De acordo com Rodrigues (2023, p. 81), “segundo alguns relatos a primeira máquina ou calculadora mecânica foi criada por Charles Babbage (1791-1871), onde a essas *[sic]* máquinas serviam para auxiliar na prática do comércio para a realização de acréscimos, descontos entre outras finalidades”.

Ao longo dos séculos foram vários cientistas que construíram novas versões de máquina de calcular, até chegar nos dias atuais, no qual temos uma variedade de calculadoras de todos os tipos e tamanhos. Com o avanço dos sistemas computacionais, temos várias versões de calculadoras nos computadores, celulares, tablets, umas gratuitas e outras que podem ser comercializadas.

3 Disponível em: <https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~ommartins/seminario/abaco/historia.htm>. Acesso em: 11 jun. 2023.

2.2.2 Utilização da Calculadora no processo de ensino e aprendizagem de matemática

A utilização da calculadora no ensino de Matemática tem se mostrado muito útil, pois diversas pesquisas como as de Krist (1995), Bianchini e Machado (2010), Borba e Selva (2010) e Rodrigues (2023), demonstraram que a utilização da calculadora colaborou com melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem de matemática.

Duea et al. (1997), salienta algumas vantagens de usar a calculadora:

- *Todos podem calcular.* Todo aluno pode somar, subtrair, multiplicar e dividir quando usa uma calculadora. As dificuldades do cálculo inerentes ao trabalho com lápis e papel se amenizam e os alunos podem centrar a atenção no processo de resolução de problemas.
- *Supor e testar.* Supor e testar é uma abordagem viável para resolver muitos problemas quando se dispõe de uma calculadora. Os alunos estão dispostos a fazer uma suposição inicial e refletir sobre o resultado, quando sabem que podem acionar a tecla para apagar e criar outra hipótese melhor.
- *Códigos da calculadora.* A calculadora fornece aos alunos uma nova maneira de justificar um método de solução. Um código de calculadora mostra as sequências de teclas pressionadas para produzir a resposta. Um código de calculadora, como uma equação, registra os processos de raciocínio de quem está resolvendo o problema.
- *Problemas utilizados no mundo real.* Devido à disponibilidade das calculadoras, não é mais necessário ajustar os problemas para que os cálculos se adaptem ao nível de desenvolvimento dos alunos. Os números podem ser reais! (pp. 166 – 170).

Procurando contextualizar o ensino de matemática, Fontes (2013), ouvindo reclamações de vários alunos na resolução de situações-problema, escreveu um artigo em que:

O interesse em realizar esse estudo sobre o uso da calculadora no ensino de matemática surgiu da observação das dificuldades encontradas pelos alunos do ensino médio na resolução de questões contextualizadas. Observa-se nas aulas de matemática que quando se trabalham questões envolvendo o cotidiano dos alunos, essas situações apresentam números com valores muito grandes ou muito pequenos, os quais retratam a realidade. (p.1).

O contexto social é rico em aplicações de matemática, proporcionando assim uma aprendizagem significativa aos educandos, pois, de acordo com Duea et al (1997, p. 171), “são muitas as vantagens do uso da calculadora no ensino de resolução de problemas, especialmente quando os números refletem dados reais”.

Dessa forma, os docentes, sabendo utilizar a calculadora como uma ferramenta de apoio no processo de ensino e aprendizagem, podem colaborar com os estudantes na formação de conceitos, na exploração de padrões etc., tendo em vista que “a BNCC propõe que os estudantes utilizem tecnologias, como calculadoras e planilhas eletrônicas, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2018, p. 518).

3. MARCO METODOLÓGICO

A presente proposta metodológica pode ser realizada em sala de aula ou em um laboratório de informática.

- De início, será feita uma introdução sobre as ferramentas básicas da calculadora Hiper Calc.
- A segunda etapa é destinada às atividades de investigação propostas aos participantes.
- O momento final é destinado à avaliação da proposta, tendo em vista a metodologia utilizada.

Durante o desenvolvimento da proposta metodológica, os participantes receberão uma lista com algumas atividades de investigação, tendo a calculadora como ferramenta de apoio.

Mostraremos adiante e comentaremos algumas situações de ensino utilizando a calculadora Hiper Calc como ferramenta de apoio no ensino de Matemática. Essa calculadora está disponível em vários idiomas, entre eles temos: francês, italiano, inglês, espanhol, alemão, entre outros. Como ela está em constante atualização, logo a teremos em português também.

3.1 Propostas de atividades investigativas

Vamos propor algumas atividades que podem ser exploradas com o uso dessa calculadora.

Atividade 1: Sejam as matrizes $A = \begin{pmatrix} 2 & 3 & 5 \\ -1 & 7 & 5 \end{pmatrix} \in B = \begin{pmatrix} 4 & 7 \\ -9 & 6 \\ 8 & 1 \end{pmatrix}$, utilizando a calculadora

Hiper Calc, verifique se podemos obter a soma $A + B$.

Objetivo: Que o aluno possa verificar a condição para somar e subtrair matrizes.

O aluno vai perceber que essa operação não é possível, pois essas matrizes não possuem a mesma ordem, como demonstra a figura 1 abaixo.

Figura 1: Soma de matrizes com a calculadora Hiper Calc



Fonte: Construção do autor

Então pediremos aos estudantes que mudem a ordem de uma delas para ficar igual à ordem da outra e que eles possam somá-las. Eles observarão que agora essa operação é possível, como mostra a figura 2 abaixo.

$$A = \begin{pmatrix} 2 & 3 & 5 \\ -1 & 7 & 5 \end{pmatrix} e B = \begin{pmatrix} 4 & -9 & 8 \\ 7 & 6 & 1 \end{pmatrix} \text{temos } A + B = \begin{pmatrix} 2 & 3 & 5 \\ -1 & 7 & 5 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 4 & -9 & 8 \\ 7 & 6 & 1 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 6 & -6 & 13 \\ 6 & 13 & 6 \end{pmatrix}$$

Figura 2: Soma de matrizes com a calculadora Hiper Calc



Fonte: Construção do autor

Devemos propor outros exemplos para que eles possam verificar que tanto a soma como a diferença de matrizes só é possível se elas apresentarem a mesma ordem para que sejam possíveis essas operações.

Atividade 2: Vamos verificar a correlação entre peso e altura de alguns alunos de nossa escola. Acionamos a tecla de Estatística (STAT) na calculadora e escolhemos a função correlation e ingressamos com as listas de peso e altura de nossos estudantes. Correlation ([peso], [altura]). Aqui apresentamos apenas alguns

valores para expressar a situação de ensino.

Objetivo: Que o discente saiba calcular a correlação entre duas variáveis.

Assim, temos: **correlation** ([55 72 86 82], [1,58 1,70 1,90 1,80])=0,97296.

Observe que o valor da correlação entre essas duas variáveis é muito alta.

Figura 3: Correlação entre peso x altura de alguns alunos



Fonte: Construção do autor

Uma boa oportunidade de os alunos entenderem quando existe uma boa correlação entre duas variáveis. Explicar que a correlação varia entre -1 e 1 e, quanto mais próximo desses valores, maior a intensidade de correlação entre essas variáveis.

Atividade 3: Podemos também coletar as idades dos alunos dessa turma e calcular a média aritmética, a mediana, a moda, a variância e o desvio padrão, como demonstrado a seguir, ou seja, vamos trabalhar com a lista [15 16 17 17 16 18 17 15]:

Objetivo: Que o educando, utilizando a calculadora, possa calcular as medidas de centro e de dispersão.

$\text{arithMean}([15\ 16\ 17\ 17\ 16\ 18\ 17\ 15]) = 16,375$ anos

$\text{median}([15\ 16\ 17\ 17\ 16\ 18\ 17\ 15]) = 16,5$ anos

$\text{mode}([15\ 16\ 17\ 17\ 16\ 18\ 17\ 15]) = 17$ anos

$\text{variance}([15\ 16\ 17\ 17\ 16\ 18\ 17\ 15]) = 1,125$

$\text{stdDeviation}([15\ 16\ 17\ 17\ 16\ 18\ 17\ 15]) = 1,0606$ anos

$\text{max}([15\ 16\ 17\ 17\ 16\ 18\ 17\ 15]) = 18$ anos

$\text{min}([15\ 16\ 17\ 17\ 16\ 18\ 17\ 15]) = 15$ anos

Vamos demonstrar um desses cálculos na figura 4 abaixo.

Figura 4: Cálculo da média aritmética das idades de alguns alunos



Fonte: Construção do autor

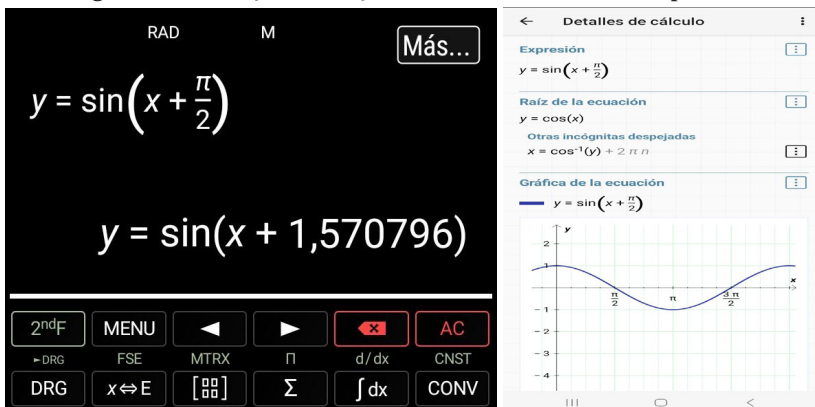
As atividades envolvendo o cálculo de ferramentas estatísticas é variada nessa máquina de calcular, dependendo das necessidades do professor e seus alunos. Devemos aproveitar o potencial dessa ferramenta, pois:

A estatística constitui uma importante ferramenta para a realização de projetos e investigação em numerosos domínios, sendo usada no planeamento, na recolha e análise de dados e na realização de inferências para tomar decisões. A sua linguagem e conceitos são utilizados em cada passo do dia-a-dia para apoiar afirmações em domínios como a saúde, o desporto, a educação, a ciência, a economia e a política. (PONTE, BROCADO e OLIVEIRA, 2003, p. 91)

Atividade 4: Construir o gráfico da função $f(x) = \text{sen}(x + \frac{\pi}{2})$ com a ajuda da calculadora Hiper Calc.

Objetivo: Que o aluno possa construir e observar as transformações isométricas no gráfico da função quando se alteram seus coeficientes com a calculadora Hiper Calc.

Figura 5: Construção da função seno com a calculadora Hiper Calc



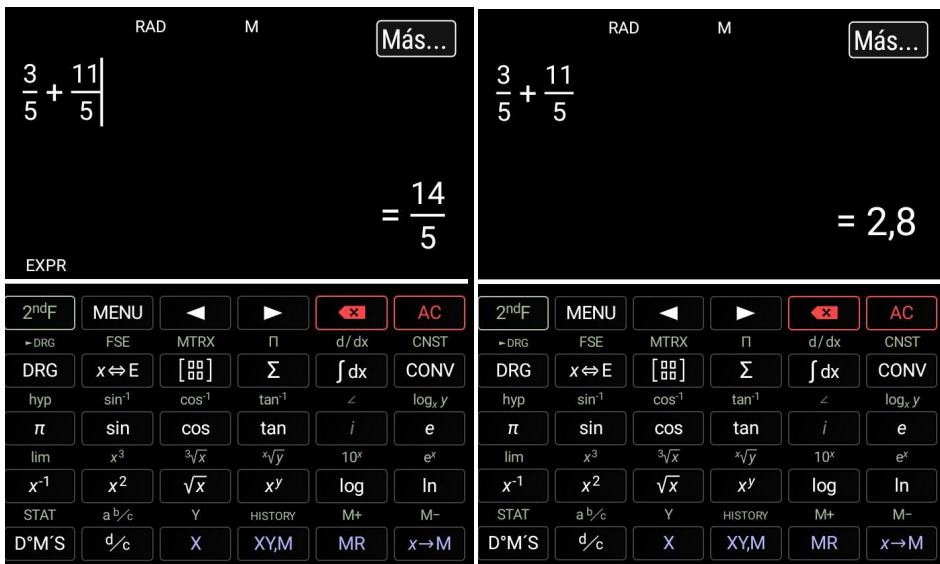
Fonte: Construção do autor

Temos aqui uma mostra da função seno, isto é, além de registrar o código da calculadora no visor da tela, o aluno pode também verificar como se comporta seu gráfico, como mostra a figura 5. As demais funções trigonométricas e suas funções inversas também podem ser trabalhadas.

Atividade 5: Calcular soma e subtração de frações de mesmo denominador.

Objetivo: Que o aluno possa observar que a calculadora pode ser trabalhada como instrumento para formação de conceito.

Figura 6: Soma de frações de mesmo denominador com apoio da calculadora Hiper Calc



Fonte: Construção do autor

Por meio de várias atividades, podemos demonstrar que a soma de frações de mesmo denominador é igual à soma dos numeradores e conservação do denominador. Demonstrar que a operação de diferença de frações também pode ser feita dessa forma.

Observe na figura 6 que essa soma de frações também pode ser representada por meio de números decimais, ou seja, dependendo da atividade que está sendo trabalhada com os alunos, a resposta pode ser dada em frações ou número decimal.

Essas e outras atividades com outros conteúdos de Matemática podem ser trabalhadas em sala de aula para promover a incorporação das tecnologias no ensino e aprendizagem de matemática, e, nesse caso particular, a calculadora Hiper Calc.

As atividades acima demonstram que a calculadora Hiper Calc tem um grande potencial para explorar diversos tipos de atividades em sala de aula, entre elas as investigações, pois:

O conceito de investigação matemática, como atividade de ensino-aprendizagem, ajuda a trazer para a sala de aula o espírito da atividade matemática genuína, constituindo, por isso, uma poderosa metáfora educativa. O aluno é chamado a agir como um matemático, não só na formulação de questões e conjecturas e na realização de provas e refutações, mas também na apresentação de resultados e na discussão e argumentação com seus colegas e o professor (PONTE, BROCADO e OLIVEIRA, 2003, p. 23).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo descrever as possibilidades de uso da calculadora Hiper Calc nas aulas de Matemática.

As propostas investigativas verificadas acima demonstram que essa máquina de calcular pode ser usada como ferramenta na formação conceitual, na resolução de problemas, na análise de gráficos, nas operações básicas de frações, entre outras.

A utilização de ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem tem requisitado um novo papel do professor – sua preparação para o uso desses instrumentos é de fundamental importância para que as aulas possam ocorrer de forma mais dinâmica com a participação ativa dos estudantes na construção de conhecimentos.

Os discentes precisam incorporar a calculadora na sala de aula, pois as “crianças e adolescentes estão crescendo em meio a um ambiente altamente tecnológico em que a cultura digital é bastante valorizada, e a escola, nesse sentido, tem como obrigação prepará-los para desenvolvimentos futuros.” (BORBA e SELVA, 2010, p. 193), ou seja, para aplicações na sala de aula e fora dela, tendo em vista que são muitas situações em que os alunos podem utilizar a máquina de calcular, isto é, em um desconto dado por um lojista, no cálculo de juros cobrado por uma instituição financeira, no cálculo da quantidade de lajotas para revestir um piso, além de outras situações.

A calculadora Hiper Calc tem demonstrado que pode ser utilizada em qualquer nível de ensino, haja vista a diversidade de ferramentas as quais ela oferece para que sejam trabalhadas em sala de aula. Ela apresenta duas versões: uma gratuita e outra paga, chamada Hiper Calc Pro. A paga apresenta outras ferramentas.

REFERÊNCIAS

- BIANCHINI, B. L.; MACHADO, S. D. A. A sensibilidade do professor do ensino fundamental para o uso da calculadora na sala de aula. In: GROENWALD, C. L. O.; ROSA, M. (Orgs.). **Educação Matemática e calculadoras: teoria e prática**. Canoas-RS: ULBRA, 2010.
- BORBA, R.; SELVA, A. Calculadoras e o aprendizado de matemática no en-

sino fundamental. In: GROENWALD, C. L. O.; ROSA, M. (Orgs.). **Educação Matemática e calculadoras: teoria e prática**. Canoas-RS: ULBRA, 2010.

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)** – Ensino Médio. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Brasília, 2018.

DUEA, J. et al. Resolução de problemas com o uso da calculadora. In: KLU-LIK, S. e REYS, R. E. **A resolução de problemas na matemática escolar**. Tradução de Hygino H. Domingues e Olga Cerbo. São Paulo: Atual, 1997. pp. 165 – 176.

FONTES, M. M. **Usar ou não usar a calculadora no ensino de matemática?** In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11. Anais XI ENEM. Curitiba, 2013.

HUERTE, J. C. S.; BRAVO, J. A. F. **O ensino de matemática: Fundamentos teóricos e bases psicopedagógicas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KRIST, B. J. Logaritmos, calculadoras e o ensino de álgebra intermediária. In: COXFORD, A. F. E SHULTE, A. P. (Orgs.). **As idéias da álgebra**. Tradução de Hygino H. Domingues. São Paulo: Atual, 1995. p. 213 – 220.

PONTE, J. P.; BROCADO, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações matemáticas na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 152p. (Tendências em Educação Matemática, 7).

RODRIGUES, H. O. Utilização da calculadora como recurso didático na sala de aula para o cálculo das medidas de dispersão. In: RODRIGUES, H. O. E RODRIGUES, H. O S. **Educação Matemática: Uma integração entre teoria e prática**. Belo Horizonte-MG: POISSON, 2023. pp. 79-90.

SELVA, A. C. V.; BORBA, R. S. E. **O uso da calculadora nos anos iniciais do ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Tendências em Educação Matemática, 21).

O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO COMO LENTE DE COMPREENSÃO DO OFÍCIO DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS AO USAR DISCUSSÕES SOBRE A NATUREZA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM SALA DE AULA

Boniek Venceslau da Cruz Silva¹

INTRODUÇÃO

Neste ensaio pretendemos apresentar o constructo, conhecido na literatura especializada (veja, por exemplo, Shulman, 1986; 1987; Grossman, 1990; Kind, 2009; Silva, 2018; Silva; Martins, 2019), conhecimento pedagógico do conteúdo (em inglês, Pedagogical Content Knowledge, PCK), como lente de compreensão do ofício do docente de Ciências, ou seja, como um ferramenta teórica que possibilita entender o pensamento do professor desde a fase de elaboração das aulas, à sua aplicação, avaliação e reflexão da mesma. Escolhemos afunilar para o professor de Ciências (formação inicial e continuada), devido a limitação do tamanho. Mas, ressaltamos que todas as discussões aqui são cabíveis de serem levadas para outros campos que se preocupam com a formação do professor, sejam elas Naturais, Sociais, Humanas ou da Saúde.

Sendo assim, faremos um recorte histórico, no qual iremos mostrar em que cenário surge o PCK, fazendo uma breve linha do tempo dos seus principais e estudos e, por fim, mostraremos o que se tem de mais novo no campo da pesquisa e suas implicações para a formação do professor de Ciências, seja ele em formação ou o já experiente.

O “pai” do constructo, como ele mesmo se intitula, Lee Shulman, nasceu na cidade de Chicago, no dia 28 de setembro de 1938. Shulman evidência em um artigo recente, intitulado *PCK: its Genesis and exodus*, para ele:

[...] Algumas vezes, eu sinto um pequeno desconforto em falar sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, como agora. Eu me sinto como o pai biológico da criança que foi levada para adoção ou para um orfanato quando tinha cinco anos de idade. Durante os cinco anos que seguiram, a jovem foi crescendo com muitos pais e jogando com muitos pares. Agora

¹ Universidade Federal do Piauí (UFPI), Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Ciência e Cultura da UFPI (GEPEC2-UFPI), Piauí (PI), Brasil; boniek@ufpi.edu.br.

que sobreviveu como adolescente e emerge para a fase adulta, muitos de vocês sabem mais sobre PCK do que eu possivelmente poderia saber, porque vocês o têm vivido, desenvolvido, elaborado, revisado e aplicado a ideia em trabalhos e pesquisas sérias (SHULMAN, 2015, p.3).

Em sua cidade natal, ele concluiu seu Ensino Fundamental e Médio, dando seguimento em seus estudos acadêmicos, formando-se em Filosofia na Universidade de Chicago. Após os estudos em Filosofia, na sua graduação, Shulman recebe os títulos de mestre e doutor em Psicologia da Educação. Na sua tese de doutorado, sobre o pensamento de professores, ele estuda uma série de percepções de alguns filósofos e psicólogos, como, por exemplo, Freud, Schön e Hegel. (GAIA; CESÁRIO; TANCREDI, 2007).

Embora seus estudos iniciais do doutorado fossem em psicologia clínica, é por volta do começo da década de sessenta do século passado que Shulman inicia as pesquisas sobre resolução de problemas com formação de professores, a aprendizagem e o pensamento do professor. Nesse período, ele decide trabalhar com psicologia educacional, especialmente com ensino e aprendizagem, abandonando a psicologia clínica. (GAIA; CESÁRIO; TANCREDI, 2007).

Desde a proposição inicial de Shulman, vários pesquisadores mantiveram e ainda mantêm esforços para aprofundar a definição e a natureza do PCK, bem como definir seus componentes e suas relações com a base de conhecimentos para o ensino.

Por exemplo, para Grossman (1990), ele é o resultado da transformação de conhecimentos do contexto, conteúdo e pedagógico. Magnusson, Borko e Krajcik (1999), definem o PCK como a transformação de vários conhecimentos para ensinar. Ele representa o domínio efetivo do professor. Inclui o conhecimento particular dos tópicos, problemas, como os métodos de ensino podem ser organizados, representados e adaptados para diversos interesses de aprendizes e como são apresentados para a sua instrução.

Baxter e Lederman (1999), dizem que o PCK é tanto um constructo interno como externo. Ele é constituído pelo o que o professor sabe, pelo o que o professor faz e as razões para suas ações.

Para Kind (2009), o PCK traduz os conhecimentos que afloram no professor durante o processo de ensino. Ou seja, ele toma corpo no momento que o futuro professor ou professor experiente planeja sua aula, no material que ele escolhe para o planejamento e como ele o utiliza na aula, no momento da avaliação de seus estudantes, dentre outros.

Por fim, após esse breve histórico de como nasceu o constructo, no próximo tópico apresentamos um modelo, a caráter de exemplo, que serve de interpretação para a compreensão do pensamento do professor de Ciências, de forma geral, e de questões relacionadas ao campo da natureza do conhecimento

científico, em específico. A questão que buscamos responder é: O PCK pode ser um instrumento de análise do pensamento do professor quando ele pratica o seu ofício laboral? Se sim, o que diz a literatura sobre isso?

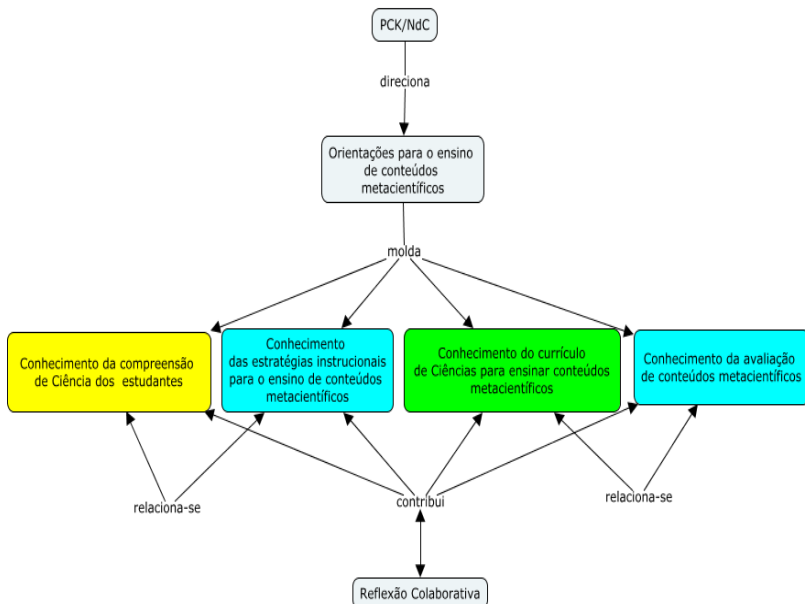
MODELO DE PCK/NDC DE SILVA (2018)

Na sua tese de doutoramento, Silva (2018), propõe um modelo de avaliar o PCK de futuros professores de Física que buscam introduzir concepções sobre a natureza do conhecimento científico nas suas aulas (PCK/NdC). O resumo deste modelo é encontrado na figura abaixo 1.

Ele é composto de dois constructos ligantes (Orientações para o ensino de conteúdos metacientíficos e Reflexão Colaborativa), que são responsáveis pelas conexões dos quatros componentes efetivos do PCK/NdC (Conhecimento da compreensão de Ciência dos estudantes, Conhecimento das estratégias instrucionais para o ensino de conteúdos metacientíficos, Conhecimento do currículo de Ciências para ensinar conteúdos metacientíficos e Conhecimento da avaliação de conteúdos metacientíficos)

Ele é intitulado de modelo reflexivo-transformativo porque é fruto tanto da transformação de conhecimento da base para o ensino como da reflexão, que colabora na reconstrução e desenvolvimento dos próprios componentes do PCK/NdC.

Figura 1: Modelo transformativo-reflexivo de PCK/NdC para a formação inicial de professores de Física



Fonte: Silva (2018, p. 112).

A partir de agora, discutiremos os componentes da nossa proposta de PCK/NdC. Começaremos pelos constructos ligantes, a saber: Orientações para o ensino de conteúdos metacientíficos e Reflexão Colaborativa. Para facilitar tal missão, estes conhecimentos foram sintetizados no quadro 1.

QUADRO 1 - SÍNTESE DOS COMPONENTES EFETIVOS DOS CONHECIMENTO QUE ESTRUTURAM O MODELO DE PCK DE SILVA (2018)

Conhecimento relacionado ao PCK/NdC	Descrição sucinta
Conhecimento da compreensão de Ciência dos estudantes	Configura-se como os conhecimentos dos professores sobre a compreensão dos estudantes sobre a Ciência; conhecimentos prévios e dificuldades de aprendizagem relacionadas aos conhecimentos metacientíficos.
Conhecimento das estratégias instrucionais para o ensino de conteúdos metacientíficos	Diz respeito ao conhecimento de estratégias didáticas relacionadas aos conhecimentos metacientíficos, principalmente suas potencialidades e dificuldades de inserção.
Conhecimento do currículo de Ciências para ensinar conteúdos metacientíficos	Este componente compreende o conhecimento que os professores necessitam possuir sobre as metas e objetivos de aprendizagem dos alunos em relação aos conhecimentos metacientíficos que desejam lecionar.
Conhecimento da avaliação de conteúdos metacientíficos	Constitui-se como os elementos de metodologias de avaliação das aprendizagens de conhecimentos metacientíficos, que são aprendidos e vivenciados pelos futuros professores de Ciências na sua formação inicial. Nele, o professor encontra exemplos e orientações de propostas de avaliação específicas para a situação, decorrentes, principalmente, de experiências formativas.

Fonte: Elaborado com base no trabalho de Silva (2018)

ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO DE CONTEÚDOS METACIENTÍFICOS

O primeiro constructo que apresentamos do nosso PCK/NdC é o constructo ligante *Orientações para o ensino de conteúdos metacientíficos*. Ele se configura como um caminho geral para o professor de Ciências/Física, que pretende inserir conteúdos metacientíficos na sua sala de aula.

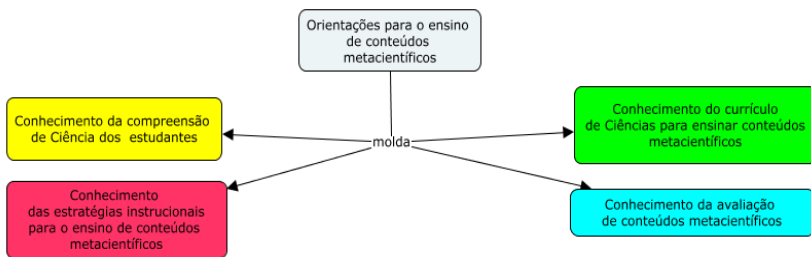
Este constructo serve como um guia, pois molda todos os conhecimentos efetivos que englobam o PCK/NdC, conforme pode ser visto na figura 2.

Ele possibilita a organização, de acordo com a ênfase da tarefa, dos conteúdos metacientíficos, a partir dos objetivos da atividade.

Por exemplo, sobre o que diz respeito ao Conhecimento da compreensão de Ciência dos estudantes, a literatura especializada (veja, por exemplo:

Lederman (1992; 2007)), já identificou e indica algumas concepções ditas como inadequadas sobre a Ciência. Estas informações, que são características do conhecimento da compreensão de Ciência dos estudantes, são fundamentais para a preparação de atividades. Elas são guiadas por este constructo ligante e acessadas pelo professor, o qual molda, por fim, o seu PCK/NdC.

Figura 2 - Orientações para o ensino de conteúdos metacientíficos



Fonte: Retirado de Silva (2018, p. 113).

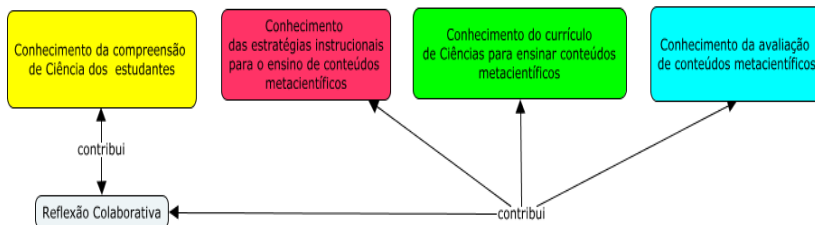
O professor de Ciências/Física (também em formação) naturalmente deverá se alimentar deste constructo (*Orientações para o ensino de conteúdos metacientíficos*) ao iniciar a construção de estratégias didáticas que visem o ensino de conteúdos metacientíficos. Portanto, ele molda o conhecimento de estratégias do professor. Ele guia a escolha das ferramentas didáticas na construção das atividades.

Sendo assim, as *Orientações para o ensino de conteúdos metacientíficos* possibilita um retrato dos conhecimentos que o professor necessita saber ao introduzir conhecimentos sobre a Ciência na sala de aula.

REFLEXÃO COLABORATIVA

O segundo constructo ligante é a *Reflexão Colaborativa*. Ele, igualmente a outro constructo ligante, tem relações com todos os elementos do PCK/NdC, conforme mostramos na figura 4.

FIGURA 3: RELAÇÕES ENTRE A REFLEXÃO COLABORATIVA E OS COMPONENTES EFETIVOS DO MODELO TRANSFORMATIVO-REFLEXIVO DO PCK/NDC



Fonte: Retirado de Silva (2018, p. 115).

Conforme nosso entendimento de PCK/NdC, como um constructo tácito, instável e passível de desenvolvimento ao longo do processo de ensino e aprendizagem, a reflexão colaborativa configura-se como um elemento central, pois possibilita, ao futuro professor de Ciências/Física, principalmente diante de dilemas e situações problemáticas de ensino e aprendizagem, uma tomada de decisão, a qual leva, por exemplo, as escolhas curriculares e metodológicas para a elaboração de estratégias didáticas.

Neste trabalho defendemos que a reflexão e o trabalho colaborativo podem potencializar o processo de desenvolvimento do PCK. Em concordância com o que apresentamos, a reflexão colaborativa contribui também no processo de problematização e desenvolvimento de todos os componentes efetivos do PCK/NdC. Ela dá subsídios para que o futuro professor de Ciências/Física realize uma avaliação de suas práticas e, até mesmo, do seu PCK.

Assim, ela permite ao futuro professor de Ciências/Física, ao inserir conteúdos metacientíficos na sala de aula, refletir sobre sua ação pedagógica. Esta reflexão se dá sobre todos os componentes efetivos do PCK/NdC. Por exemplo, a partir da avaliação dos estudantes (e sobre a sua própria ação), o docente (inclusive em formação inicial) pode perceber lacunas no processo que geraram problemas na sua ação. A reflexão colaborativa pode dar evidências na busca de melhorias na sua ação docente e, por consequência, desenvolver o PCK.

Tratando-se de forma específica a avaliação, compreendemos o seu papel de excelência na prática docente. Contudo, como relata nos seus estudos Hanuscin, Lee e Akerson (2010) e Wahbeh; Abd-el-Khalick (2014), este quesito é problemático nos professores que pretendem inserir conteúdos metacientíficos na sala de aula. Para os pesquisadores, os professores não avaliam as ideias dos alunos sobre conteúdos metacientíficos usando avaliações formais; mas, sim, de forma informal, no qual o único instrumento, em vários casos, é somente um questionário.

Nesta direção, conclui Hanuscin, Lee e Akerson (2010), não são claros os motivos pelos quais alguns professores negligenciam avaliar os seus estudantes sobre conteúdos metacientíficos. Apesar disso, para as pesquisadoras, os professores simplesmente não o fazem por não possuírem conhecimento sobre isto.

Usando nosso modelo de PCK/NdC como lente para esta questão, a hipótese aqui levantada aponta para uma má construção do componente efetivo da nossa proposta de PCK/NdC – *Conhecimento da avaliação de conteúdos metacientíficos*.

Dessa forma, enxergamos lacunas maiores na formação do professor, pois, ao procurar *Orientações para o ensino de conteúdos metacientíficos*, percebe não ser possuidor de um leque de metodologias, instruções e possibilidades de avaliar o seu estudante.

Todos os fatos levantados acima, conforme o nosso modelo de PCK/NdC mostra, podem deflagrar dilemas e situações problemáticas na estratégia didática idealizada pelo futuro professor, seja na sua avaliação ou na aceitação da atividade diante de seus estudantes. Estes fatos podem evidenciar a necessidade de desenvolvimento de alguns componentes e constructos do seu PCK/NdC. No próximo tópico, mostraremos algumas implicações do modelo para a formação de professores e, conseqüentemente, algumas pesquisas que já o colocaram em avaliação.

À GUIA DE UMA CONCLUSÃO: IMPLICAÇÕES DO MODELO DE PCK/NDC DE SILVA (2018): DA TEORIA PARA A PRÁTICA

Na Ciência, de uma forma geral, todo modelo explicativo deve ser capaz de interpretar os fenômenos que ele se propõe a estudar, sejam fenômenos naturais, nas Ciências ditas Naturais ou fenômenos sociais e educacionais, nas Ciências Sociais e Humanas. O modelo, ora apresentado, ele se propõe ao seu caso, ou seja, estudar como o (futuro) professor mobiliza o seu PCK/NdC quando ele elabora atividades de ensino, leciona, avalia e reflete sobre questões que remetem a natureza do conhecimento científico em sala de aula. Sendo assim, apresentaremos alguns trabalhos nos quais o modelo foi posto ao grifo da pesquisa.

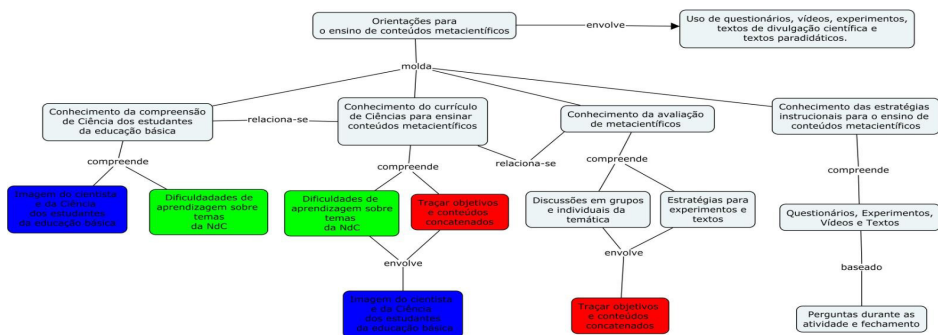
Por exemplo, em Silva e Martins (2019), no artigo intitulado “O conhecimento pedagógico do conteúdo referente ao tema Natureza da Ciência na formação inicial de professores de Física”, desenvolveram uma investigação com 9 (nove) futuros professores de Física, estudantes de uma universidade pública brasileira, mobilizam seus PCK/NdC para o ensino de aspectos da Natureza da Ciência. Os resultados obtidos nos permitiram aos investigadores perceberem alguns elementos que facilitam ou dificultam a mobilização do PCK/NdC do grupo investigado. Por exemplo, a complexidade e o ineditismo destas temáticas (a saber: conteúdos que remetem ao campo da Natureza da Ciência) nos cursos de formação de professores de Física apresentou-se como um fator que dificultou a produção de estratégias didáticas para o ensino de aspectos da NdC, causando receios nos futuros professores, principalmente, no que diz respeito às suas próprias imagens diante dos estudantes da Educação Básica ao receberem essas novas propostas de ensino.

Silva (2020), no trabalho “O papel da mulher na ciência: o conhecimento pedagógico do conteúdo de uma futura professora de ciências mobilizado na construção de uma sequência didática”, nesse estudo, apresentamos como uma futura professora de Ciências mobiliza seu conhecimento pedagógico do conteúdo na discussão do papel da mulher na Ciência. A partir da construção de uma sequência didática, com estes fins, e na resolução de um questionário específico

para acessar o conhecimento pedagógico do conteúdo; podemos mostrar que alguns conhecimentos são potencializados na tarefa e outros se mostraram deficientes, como, por exemplo, os relacionados às estratégias didáticas e a avaliação, respectivamente. Por fim, ainda no trabalho, ressaltamos a importância de mais atividades que busquem potencializar a mobilização do conhecimento pedagógico do conteúdo dos professores, principalmente na produção de atividades com o intuito de ensinar temas sobre a Ciência, devem ser pensadas e discutidas nos seus respectivos cursos de formação de professores.

Como último exemplo de busca de validação do modelo de Silva (2018), mostramos a investigação desenvolvida em Silva (2021), que buscou indícios da mobilização do conhecimento pedagógico do conteúdo sobre o cientista e a Ciência de uma futura professora de Ciências da Natureza, quando solicitada a construir uma sequência didática para estudantes do ensino fundamental. Com base na sequência didática produzida e pelo preenchimento de um questionário específico para acessar indícios do PCK, notamos que a produção de sequências didáticas configura-se como uma ferramenta para o estudo da mobilização do PCK/NdC, enaltecendo às diferentes relações entre os conhecimentos, com destaque para os de currículo, avaliação e compreensão de Ciência dos estudantes, para a execução da tarefa. Neste trabalho, em especial, introduzimos a noção de imagem do PCK/NdC de (futuros) professores como um elemento de compreensão global do professor que pretende inserir tais discussões em sala de aula, como pode ser visto na figura 4.

FIGURA 4: PRIMEIRA IMAGEM DO PCK/NDC REFERENTE À IMAGEM DA CIÊNCIA E DO CIENTISTA DA PARTICIPANTE



Fonte: Retirado de SILVA (2021, p. 19).

Com base nesta primeira imagem do PCK/NdC da participante foi possível notar articulações feitas pela participante da pesquisa no processo de elaboração da sequência didática. Por exemplo, o diálogo entre conhecimentos da compreensão de Ciência dos estudantes e do conhecimento curricular e deste

último com o conhecimento de avaliação foram preponderantes para o pleno desenvolvimento da atividade proposta, o que sinaliza que o PCK/NdC da pesquisada é bastante articulado dentre os vários conhecimentos que compõem o seu PCK/NdC.

À guisa de uma conclusão, este ensaio buscou mostrar que a proposta do modelo de Silva (2018), como lente de interpretação do ofício do professor de Ciências que se preza a levar discussões sobre a natureza do conhecimento científico para suas aulas apresenta potencialidades, principalmente quando comparados a estudos anteriores como os Hanuscin, Lee e Akerson (2010), que apontam resultados similares em sua pesquisa, mas não se propõem a construir uma lente de investigação, como trazemos à tona neste trabalho.

Por fim, acreditamos que tanto o modelo explicitado aqui como os trabalhos que o colocaram à prova nos transmitem a sua potencialidade e direciona os professores formadores a terem um olhar mais atento de como o PCK dos professores de Ciências, no geral, são mobilizados no processo de ensino e, em especial, no que tange a este ensaio, o PCK/NdC é mobilizado para o ensino de conteúdos que remetem às questões sobre a natureza do conhecimento científico, como, por exemplo, como o que é Ciência, a imagem do cientista e do seu ambiente de trabalho, a influências de outros fatores, como, por exemplo, a Religião, Política e Economia no processo de construção e derrocada de teorias científicas.

REFERÊNCIAS

- BAXTER, J. A.; LEDERMAN, N. G. Assessment and measurement of pedagogical content knowledge. In: GESS-NWESOME, J.; LEDERMAN, N.G. (Eds). **Examining pedagogical content knowledge: PCK and science education**. Netherlands: Kluwer Academic Publisher, 1999, p. 147-161.
- GAIA, S; CESÁRIO, M; TANCREDI, R. M. S. P. Formação Profissional e Pessoal: a trajetória de vida de Shulman e suas contribuições para o campo educacional. **REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO**, v. 1, n. 1, p. 142-155, 2010.
- GROSSMAN, P. L. **The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education**. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1990.
- HANUSCIN, D. L.; LEE, M. H.; AKERSON, V. L. Elementary teachers' pedagogical content knowledge for teaching the nature of science. **SCIENCE TEACHER EDUCATION**, v.95, n.1, p.145-167, 2010.
- KIND, V. Pedagogical content knowledge in science education: perspectives and potential for progress. **STUDIES IN SCIENCE EDUCATION**, v.45, n.2, p.169-204, 2009.

LEDERMAN, N. G. Nature of Science: past, present and future. In: Abell, S.K (Org); Lederman, N.G (Org). **Handbook of research of Science Education**. Mahwal: Lawrence Erlball Associates, p.881-880, 2007.

____. Students and teacher's conceptions of the nature of science: a review of the research. **JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING**, v.29, n.4, p. 331-359, 1992.

MAGNUSSON, S.; KRAJCIK, J.; BORKO, H. Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In: **Examining pedagogical content knowledge**. Springer Netherlands, 1999. p. 95-132.

SILVA, B. V. C. O papel da mulher na ciência: o conhecimento pedagógico do conteúdo de uma futura professora de ciências mobilizado na construção de uma sequência didática. **REVISTA REAMEC**, v. 8, p. 498-514, 2020.

____. A mobilização do conhecimento pedagógico do conteúdo sobre o cientista e a ciência: análise de uma sequência didática produzida por uma futura professora de ciências. **CADERNO AMAZONENSE DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**, v. 1, p. e202102-25, 2021.

SILVA, B. V. C; MARTINS, A.F.P. O conhecimento pedagógico do conteúdo referente ao tema Natureza da Ciência na formação inicial de professores de Física. **CADERNO BRASILEIRO DE ENSINO DE FÍSICA**, v. 36, p. 735-768, 2019.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **EDUCATIONAL RESEARCHER**, p. 4-14, 1986.

____. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **HARVARD EDUCATION REVIEW**, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

____. PCK: Its genesis and exodus. In: BERRY, A; FRIEDRICHSEN, P; LOUGHHRAN, J (Ed.). **Re-examining pedagogical content knowledge in science education**. Routledge, p. 3-13, 2015.

WAHBEH, N.; ABD-EL-KHALICK, F. Revisiting the Translation of Nature of Science Understandings into Instructional Practice: Teachers' nature of science pedagogical content knowledge. **INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION**, v. 36, n. 3, p. 425-466, 2014.

ABORDANDO OS CONCEITOS DE UMA AVALIAÇÃO INCLUSIVA: PARA APROXIMÁ-LA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Aline Sampaio Macedo¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho tem por base a preocupação de apresentar a avaliação como um meio para construir a aprendizagem do educando. Neste sentido a escolha do teor deste artigo cria um contexto de estudo e pesquisa sobre o real sentido e objetivos da avaliação inclusiva, visando enfatizá-la em seu sentido amplo, assim oferecendo maiores oportunidades de aprendizagem, assegurando uma nova visão por parte dos professores para que o processo avaliativo não limite-se apenas na coleta de dados quantitativos, para assim transformar-se em um ato de eliminação e julgamento.

O presente trabalho traz consigo questionamentos necessários para o cotidiano escolar, tais como: Como o(a) professor (a) pode fazer sua intervenção durante e após o processo avaliativo? Como detectar as principais manifestações de problemas de aprendizagem ao realizar uma avaliação? É possível avaliar alunos que enfrentam dificuldades para aprender?

Avaliação segundo o dicionário quer dizer “determinar o valor através de um processo de apreciação”, mas do ponto de vista profissional e teórico deve ser visto como processos pelos quais o estudante possa demonstrar aquilo que aprendeu de forma justa e confortável e em se tratando de avaliação inclusiva, há algum tempo, as escolas buscam implantar ações que transformem esta prática instrumental que durante muito tempo serve como aprovação e reprovação.

Como consequência da inserção de crianças com necessidades especiais no ambiente escolar, o processo avaliativo vem passando por transformações ao longo dos anos, visando a inclusão dos educandos, conforme suas necessidades e especificidades. Entre estas novas ações no âmbito avaliativo se destaca o conselho de classe, onde se reúne o corpo de gestores e educadores da escola, para um olhar mais amplo e aprofundado sobre aquele indivíduo em questão, ou seja, ele não será mais julgado apenas pela escrita de um “prova”, mas diante do

¹ Graduada em Pedagogia e Pós-graduada em psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN); e-mail de contato: alinemacedo2012@hotmail.com.

conselho de classe ele será visto pelas suas atitudes, esforços e avanços.

Como já foi dito em decorrência da implantação da política de educação inclusiva foi necessário uma mudança no modo como ensinar, bem como no modo de avaliar, daí a grande importância da visão do(a) professor (a). Este passa a ser o autor principal desta prática avaliativa. Portanto, deve ser feita de modo a completar o indivíduo como um todo e não como modo de seleção e classificação, excluindo aquele que por algum motivo como: problemas de aprendizagem, familiares, dentre outros, possa ser bloqueado no momento da prova escrita não conseguindo obter o desempenho esperado.

Considerando as intenções citadas, percebe-se a necessidade de analisar a avaliação para que ela não se reduza a uma prática controladora e autoritária, a qual restringe-se aos objetivos ligados aos interesses do estado, mas sim a uma prática construtiva e inclusiva que visa a integração do processo ensino/aprendizagem. Buscando conscientizar aqueles que têm um contato direto com a educação, levando em consideração as crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem, entendendo estas como sujeitos do processo, redirecionando a prática avaliativa e assim utilizar outros meios inclusivos para avaliar o aprendente.

REFERENCIAL TEÓRICO

Uma das maiores preocupações educacionais abordadas hoje seria a prática avaliativa nas escolas. Autores e professores preocupados em relacionar a aprendizagem não mais a um processo de medição excludente, exprime a busca de um eixo relacionado com a construção da aprendizagem dos estudantes, verificando e auxiliando o mesmo para que assim, professores e alunos, construam juntos um objetivo, buscando assim, um melhor desenvolvimento escolar e cognitivo.

Segundo Cazaux (1995):

Ao avaliar os seus alunos, o professor está também avaliando o seu próprio trabalho. Portanto, a avaliação está fazendo parte da rotina escolar. O que pretendemos demonstrar é que, em decorrência de uma nova concepção pedagógica, a avaliação assume dimensões mais amplas. A atividade educativa não tem por meta atribuir nota, mas realizar uma série de abordagens. (CAZAUX, 1995, p.10 e 12).

Observando o pensamento do autor é correto afirmar a importância da avaliação no processo de construção do conhecimento, tanto para o professor quanto para o aluno, tornando-a um processo mais amplo e importante no que diz respeito à aprendizagem do educando. Percebe-se que a avaliação não é apenas um simples meio para medir o grau de conhecimento detectado em sala de

aula, mas sim é a utilização de métodos pedagógicos que venham diagnosticar o grau de dificuldade de cada aluno. Apresenta uma intenção de integrá-lo para qualificar sua aprendizagem e não excluí-lo através das notas que são colocadas diante dos instrumentos de avaliação com o intuito de controlar as oportunidades educacionais e disfarçar a desigualdade dos países, pois segundo o professor Vasconcellos, as notas tem um caráter político ideológico.

É um problema que serviu durante séculos como ação de medir e qualificar, como nos aponta Vasconcellos (2005), no III seminário norte-nordeste de educação: Foi estratégia da burguesia, no final do século XVIII, de um lado, preparar mão de obra para a indústria emergente; de outro, fazer o trabalho de inclusão ideológica, de tal forma que as pessoas se conformassem com o seu lugar na sociedade.

E dessa forma é interessante questionar, que posição o educador deve tomar diante da nota inserida nas avaliações? Deve-se pensar se estão atuando para uma avaliação que construa ou que exclua o discente. Vasconcellos (2005), ainda aborda o seguinte: “se vê a nota com sérias reservas, se a compreender como fazendo parte de uma perversa lógica que, na verdade, está a serviço da dominação da exclusão pedagógica e social, sua posição será diferente.”

Então uma nova perspectiva surge se tiver esse novo olhar onde o professor se torna o facilitador da aprendizagem e não o mero contador de pontos em notas avaliativas.

Jonassen (1999; apud Wolff, 2001), nos traz a seguinte afirmativa:

Devendo partir do processo educativo; e especialmente os professores, que passam a ter postura de orientadores ou facilitadores pedagógicos e preocupam-se em prover ambientes e ferramentas que ajudem os alunos a interpretar as múltiplas perspectivas de análise do mundo real, o que possibilita a construção de suas próprias perspectivas. (JONASSEN, 1999; apud Wolff, 2001, p. 31)

Visto isso, se faz necessário tomar os devidos cuidados para não considerar a nota como algo que naturalmente no sistema de ensino, restringe o amplo conhecimento e muitas vezes pune o aluno com uma eliminação ou reprovação.

Quanto à reprovação é importante enfatizar ainda a grande influência política existente nas escolas, pois a intenção de aprovar ou reprovar seria tornar a sala mais homogênea em que as salas fiquem ordenadas pelo grau de conhecimento de cada estudante sejam eles em níveis maiores ou menores, sendo esta mais uma vez uma intenção ideológica. Limitar o professor a um mero medidor do grau de conhecimento educacional, culpando o aluno por estar atrasado e assim livrar o governo desta culpa. Os parâmetros curriculares nacionais almejam a aprovação da seguinte forma (PCNs):

A aprovação ou a reprovação é uma decisão pedagógica que visa garantir as melhores condições de aprendizagem para os alunos. Para tal requer uma análise dos professores a respeito das diferentes capacidades dos alunos, que permitirão o aproveitamento do ensino na próxima série ou ciclo. (BRASIL,1997)

Desta forma entende-se que o processo avaliativo de maneira a visar apenas aprovação ou reprovação sem antes observar o conhecimento dos estudantes de uma forma mais democrática não é aceitável, mas com as mudanças ocorridas na educação deve-se pensar mais um pouco antes destas práticas avaliativas, pois nos últimos anos está sendo incluído nas escolas alunos com necessidades especiais, os quais trazem consigo suas limitações quanto à aprendizagem. Antes não se pensava nestes indivíduos como participantes do processo de ensino/aprendizagem, pois eles frequentavam entidades específicas de apoio educacional especial para tratá-los, dessa forma segregando-os do convívio com outros sujeitos da sua faixa etária.

Tomassini (1998, p.122), retrata que [...] na medida em que esses indivíduos ingressam em qualquer instituição por mais que ofereça serviços especiais separado dos normais já se inicia todo um processo oficial de segregação.”

Segundo a visão de TOMASINI (1998 p.120): “A solução para eles estaria em que fossem ‘integrados’, ‘incorporados’, à sociedade sadia de onde um dia partiram.”

Depois de muitas lutas e estudos, foi entendido que estes sujeitos também podiam aprender e conviver no meio social, inclusive na escola e assim aconteceu. Estas crianças foram incluídas nas instituições escolares de uma forma repentina e os profissionais que ali trabalhavam continuaram com as mesmas práticas, o que foi impossível de continuar. Para isto, mudar foi preciso e ter uma preocupação com a formação do professor, foi de extrema urgência, para melhor entender estes alunos tanto no processo de aprendizagem quanto no processo avaliativo e assim serem qualificados conforme novas expectativas avaliativas.

Zabala (1998), explica que:

Procedemos de uma tradição prioritariamente uniformizada, as diferenças entre os alunos das mesmas idades não são motivos suficientes para mudar as formas de ensino... a uniformidade é um valor de qualidade do sistema, já que permite reconhecer e validar. (ZABALA, 1998, p. 198).

Zabala (1998, p. 198), diz ainda que: Formação integral da pessoa implica mudanças fundamentais, especialmente nos conteúdos e nos sentidos da avaliação. Por outro lado, o sujeito da avaliação não apenas se sente no aluno, como também na equipe que intervém no processo.

Estas mudanças mostram ao professor e todos os envolvidos com na avaliação deve existir uma abertura em suas práticas pedagógicas, possibilitando

mudanças na maneira como se ensina, fazendo sempre uma auto avaliação das práticas utilizadas em sala de aula para melhor atender às necessidades do educando, buscando sempre acompanhar o desenvolvimento cognitivo do estudante através de meios inclusivos e abandonando métodos classificatórios e excludentes, havendo a partir daí uma mudança significativa. Mas isso só seria possível se houvesse uma preocupação maior com a maneira como está sendo preparado o professor para lidar com esse processo.

Podemos entender melhor na fala de Hoffmann (1996):

O caráter de controle e autoritarismo inerentes a essa prática secular do sistema educacional é sabido que a atenção a esta área e cursos de formação é frequentemente descuidada... é através do aprofundamento teórico que os professores poderão tomar consciência dos significados de determinados procedimentos avaliativos. Tornando-se conscientes de determinadas posturas avaliativas através de muitas leituras e discussões com outros educadores. (HOFFMANN, 1996, p.71).

Em se tratando destas avaliações para crianças com dificuldades na aprendizagem é comum encontrar em salas de aula docentes que no processo de inclusão fazem o contrário, excluindo este aluno dentro do local em que deveria ser incluído. Fazem isto o deixando de fora de todas as atividades avaliativas, pois o expõe a atividades manuais com a intenção de explorar suas habilidades para tarefas simples, do dia-a-dia. Esquecem que este aluno é um sujeito que também tem sonhos e precisa ser instigado em seus pensamentos intelectuais e assim deixando-o de fora, desqualificando-o e considerando-o não competente ou insuficiente em seus saberes intelectuais.

Bianchetti (1998, p.127) afirma que: “Historicamente, a educação especial tem dado privilégio, em sua práxis pedagógica, ao trabalho manual em detrimento do trabalho intelectual, visando exclusivamente a aquisição de competências manuais para a execução de tarefas simplificadas.

Orientar-se baseado no aluno como sujeito individual, ou seja, nos déficits por ele apresentados, possibilita centrar-se na criação de situações educativas diferentes para melhor atendê-lo. Partindo de que se devem trazer estes indivíduos para o meio e integrá-los na sociedade, pois querendo ou não eles fazem parte dela.

Parrilla (1993) apresenta que:

A orientação baseada no currículo, ou seja, baseada na resposta educativa diante da diversidade e na criação de situações educativas que permitam o desenvolvimento pessoal dentro da diversidade. Não surge como resposta científica, mas ideológica, cultural, ao problema colocado pela diversidade social. (PARRILLA, 1993, p.11)

É pressuposto básico que estes indivíduos tenham dentro do sistema regular de ensino, oportunidades educacionais iguais, sendo eles incluídos em

práticas que os tornem capazes e apresentem a eles um pensamento crítico reflexivo a respeito de determinados assuntos.

E mais uma vez nos indagamos: Como avaliar o conhecimento adquirido por este aluno com déficits e que agora estão dentro das salas de aula das instituições educacionais formais?

O nosso problema não é diversificar as formas de avaliar só para sermos modernos ou para cumprir a legislação, precisamos avaliar de forma diferente, para perceber melhor as necessidades dos alunos e assim poder trabalhá-las adequadamente. Neste contexto devemos entender a avaliação como uma estratégia de localizar necessidades para se comprometer com sua superação e enxergar o erro cometido na prova como o caminho para alcançar o sucesso deste aluno. Trabalhar com ele nos erros e conseguir o pleno desenvolvimento cognitivo do mesmo. Pensando assim, Muñoz (1993, p.13), afirma que: “o reconhecimento das diferenças pressupõe uma avaliação qualitativa centrada no processo que renuncie ao exercício de funções seletivas.”

Sabemos que alunos, professores e pais valorizam o que vale nota. É preciso não reforçar ainda mais estes pensamentos distorcidos. Com a mudança da prática docente em sala de aula mudando a nossa posição e esclarecendo aos envolvidos a importância destas atitudes não serem reforçadas e sim mudadas. Se o professor se libertar do paradigma da medição de um conhecimento a avaliação se destina a outra vertente construtiva e a nota passa a ser insignificante.

A avaliação não é um fim, mas um meio, para que o aluno juntamente com o professor passe a enxergar e modificar os erros ocasionados nas atividades propostas em sala de aula. Servindo para o professor detectar as principais dificuldades existentes no processo ensino/aprendizagem. Na educação moderna, pode-se pensar na avaliação como diagnóstica e formativa em que a avaliação diagnóstica tem como principal objetivo determinar a situação de cada aluno antes de iniciar um determinado processo de ensino/ aprendizagem para poder adaptá-lo às suas necessidades. É importante que os professores tenham sempre a clareza do que pretendem avaliar, preocupando-se com a construção do saber levando o aluno a aprender a relacionar as idéias com o fato.

Luckesi (1990, p.31) diz:

Se a avaliação não assumir a forma diagnóstica, ela não poderá estar a serviço da proposta política – “estar interessado que o educando aprenda e se desenvolva” -, pois, se a avaliação continuar sendo utilizada de forma classificatória, como tem sido até hoje, não viabiliza uma tomada de decisão... funções da construção da aprendizagem como têm definido em outras ocasiões nada mais tem feito do que classificar o educando num certo estágio de desenvolvimento e dessa forma não auxilia a construção dos resultados esperados.

A avaliação é um processo sistemático não é improvisada e se insere num sistema mais amplo que é o sistema de ensino-aprendizagem; é contínua acontece ao longo de todo o processo; é integral, pois se ocupa do aluno como um todo, julgando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os domínios afetivos e psicomotores. É uma tarefa didática, necessária e permanente do trabalho docente que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino aprendizagem.

Assim, quando se fala em ampliar o sentido da avaliação deve-se primeiramente conscientizar o professor de que essa não é uma prática que elimina as capacidades cognitivas, pelo contrário é um processo pelo qual se dá uma interação entre professor/aluno para que juntos possam possibilitar, continuamente, a aplicação de seus conhecimentos.

Diante de tudo o que foi abordado no decorrer da pesquisa a preocupação maior é entender melhor o processo avaliativo, fazendo com que a grande distância que há em construir o conhecimento e avaliar o mesmo, seja diminuída.

METODOLOGIA

Tipo de pesquisa

Foi realizada uma pesquisa do tipo descritiva, tentando explicar para o leitor através de um estudo de caso a relação que se dá entre avaliar e aprender, dando ênfase por meio de uma abordagem qualitativa, aos diversos métodos que poderão auxiliar o professor no momento do processo de avaliar, assim ampliando e fazendo valer um processo avaliativo contínuo, no que diz respeito a aprendizagem do aluno, quanto da prática pedagógica aplicada em sala de aula.

Lócus da pesquisa

Esta pesquisa foi feita na instituição de Ensino Fundamental Senador Martiniano de Alencar com o intuito de buscar neste espaço explicações e entendimento sobre a prática avaliativa. Levando em consideração que esta instituição se encontra localizada no centro da cidade de Barbalha, mas atende a alunos tanto do centro quanto de bairros próximos a escola, sendo uma clientela carente que depende de programas sociais como, por exemplo, bolsa família. Foi feita esta pesquisa através da observação das ações avaliativas nas salas de aula e em seguida foi feita entrevista através de questionários com os professores e alunos para tentar entender a importância da avaliação para cada um deles. Segundo Dimenstein (1999, p. 32): “O professor vai ter que se atualizar sem parar, vai precisar abrir-se para as informações que o aluno vai trazer para aprender com o aluno, interagir com ele.”

Coleta de Dados

Os dados foram coletados por meio de: Pesquisa bibliográfica em livros, revistas, jornais, publicações on-line, teses e dissertações. A pesquisa bibliográfica serviu para aumentar a compreensão sobre o assunto, fornecendo embasamento teórico e contraponto dos resultados que foram levantados. Os dados em campo foram coletados através de questionário com os professores e alunos da instituição de ensino E.E.F. Senador Martiniano de Alencar. As perguntas foram do tipo aberta. Os questionários foram realizados no próprio lugar de trabalho ou estudo do entrevistado. Foram informados o objetivo e a relevância da pesquisa e a importância das informações prestadas, todos preferiram o anonimato.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Este item vem apresentar alguns resultados obtidos através de questionário feito com os componentes da instituição escolar que serviu de *locus* da investigação, entre eles estão professores e alunos.

Quadro 1: Entrevistados

Entrevistados	Frequência	%
Professor	3	5
Aluno	20	75
total	23	100

Fonte: Elaborado pela autora. 2023.

Durante uma palestra feita na própria instituição estavam presentes homens e mulheres nas seguintes quantidades:

Quadro 2: Gênero

Entrevistados	Frequência	%
Masculino	9	40
Feminino	14	60
total	23	100

Fonte: Elaborado pela autora. 2023.

Foram realizados questionamentos orais e eram feitas as anotações das respostas dos participantes. As perguntas eram voltadas para a importância de avaliar e como seria importante avaliar para construirmos o conhecimento. Perguntou-se ainda o que para eles era avaliação e de que forma poderiam ser aplicadas na sala. Depois de anotadas as respostas, deduziu-se que:

Quadro 3: Resultados da entrevista

Respostas sobre avaliação (cada pergunta baseada em 23 pessoas)	freqüência	%
Importante	13	55
quantitativa	3	3
Construtiva	18	75
Poder ideológico	5	5
Detector de falhas	10	45
Desnecessária	1	1
Promover e excluir	9	40

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Os resultados mostram que a maioria dos participantes considera que a avaliação é uma questão importante no ensino (55,0%). Para 3,0% dos entrevistados, a avaliação tem caráter quantitativo, buscando selecionar e quantificar os saberes individuais. A avaliação tem caráter construtivo, gerando novos saberes através dos erros (75,0%). Outros 5,0% dizem que ela tem poder ideológico, tendo uma intenção governamental intrínseca. 45,0% diz ser detector de falhas. 1,0% acha uma ação desnecessária e 40,0% aborda este método como meio de promover e excluir. Dos participantes, 2,0% não souberam responder as questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações apresentadas neste artigo sobre a avaliação escolar, não se encerram na conclusão desse texto, pois aqui foram brevemente apresentados perspectivas e desafios que fazem parte do contexto em que ocorre a avaliação escolar.

A escola é um espaço heterogêneo, constituído por várias realidades de seus educandos e educadores. Por ser um espaço tão diversificado, faz-se necessário que suas práticas pedagógicas estejam sendo diariamente refletidas e problematizadas pelos educadores, educandos, famílias, comunidade, enfim todos os envolvidos com a educação.

Assim a avaliação escolar, precisa deixar de priorizar o “quantitativo”, para valorizar o “qualitativo”, infelizmente as instituições de ensino estão dedicando o ensino de seus alunos apenas para provas seletivas, atingir pontuações em rankings, alcançar metas, enfim, a avaliação escolar ainda é reduzida a números, notas, como se todas as manifestações de ensino/aprendizagem dos

alunos pudesse ser “medida” através desses numerais.

A avaliação escolar, em conjunto com o planejamento e currículo, precisam ser revistos e reorganizados para que os educadores consigam desenvolver práticas educativas articuladas, tendo o educando como o sujeito mais importante em todo o processo educacional.

Avaliar está muito longe de ser um processo fácil, rápido. Avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, tendo o educador como mediador do conhecimento, precisando este ter atenção e ter uma compreensão diferenciada do que é avaliação, para que possa perceber todas as manifestações do educando durante o caminho pelo qual ele percorre em suas construções do saber, ou seja, é necessário considerar seu aluno em sua inteireza, proporcionando reflexões acerca do mundo, formando seres críticos, criativos e participativos na construção do saber.

REFERÊNCIAS

- BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: Bianchetti, Lucídio, Ida Maria- Orgs. **Um olhar sobre a diferença: interação trabalho e cidadania**, SP:papirus 1998 pp. 21 – 51.
- DIMENSTEIN, G. **O aprendiz do Futuro**. Disponível em: <http://www.uol.com.br/aprendiz/aprendiz/index.hotmail>. Acesso: 30 novembro.2016.
- HAYDAT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- HOFFMANN, Jussara. **Mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 35º ed. Revista Porto Alegre – RS: Mediação, 2005.
- JONASSEN, D. Computers as mindtools for schools. Engaging critical thinking. São Paulo: Prentice Hall, 1999. 2ª edição.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação de aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- TOMASINI, Maria Elisabete, expatriação. In: Bianchetti, Lucídio, Ida Maria- Orgs. **Um olhar sobre a diferença: interação trabalho e cidadania**, SP:papirus 1998 pp. 111 – 133.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: “o desafio da mudança da práxis” artimanhas e manhas na avaliação da aprendizagem**. São Paulo, 2005, III seminário norte-nordeste de educação, SAPIENS, 31p.
- ZABALA, Antônio. **A prática educativa**, PP 198 (suporte reunião pedagógica).

ANÁLISE DO CURRÍCULO DO CURSO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DA UFPI: SATISFAÇÃO DOS DISCENTES E DOCENTES

Ricardo Eugênio Cardoso da Silva¹

Wanderson Paiva de Sá²

Simone Ribeiro do Nascimento³

INTRODUÇÃO

O currículo dos cursos de graduação vem passando por algumas modificações no decorrer do tempo, essas mudanças se dão pelo aumento da qualidade de vida da população, a globalização, acesso às novas tecnologias de informações entre outros, pois o currículo de hoje não é o mesmo currículo de duas décadas atrás.

Pensando nessa perspectiva de mudança, o currículo do curso de Licenciatura em Ciências não foi diferente, segundo uma verificação no portal SIGAA da UFPI, elencamos algumas mudanças, como na estrutura curricular, percebemos diminuição da carga horária total, com redução de algumas disciplinas teóricas e práticas, no entanto outras disciplinas foram adicionadas ou unidas como exemplo a turma de instrumentação 1 e 2 se tornando a disciplina instrumentação no ensino de Ciências.

Partindo desse pressuposto, todas essas mudanças vem proporcionando uma melhora significativa na formação de futuros professores de Ciências da UFPI? A nova matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é adequada à formação pretendida para o futuro profissional? A partir desses questionamentos, o presente trabalho tem como objetivo entender a satisfação dos discentes e docentes do curso de Ciências da Natureza da UFPI em relação ao antigo e ao novo currículo proposto e também verificar a articulação desse currículo com a proposta local de profissionalização. No entanto, não estamos aqui para fazer uma análise profunda de todo o currículo de Ciências e sim propor uma verificação da satisfação dos docentes e discentes em relação ao mesmo.

1 Universidade Federal do Piauí (UFPI), Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Ciência e Cultura da UFPI (GEPEC2-UFPI), Piauí(PI), Brasil: ricarddo339@hotmail.com.

2 Universidade Federal do Piauí (UFPI), Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Ciência e Cultura da UFPI (GEPEC2-UFPI), Piauí(PI), Brasil: wandersonpaiva1996@gmail.com.

3 Universidade Federal do Piauí (UFPI), -UFPI), Piauí(PI), Brasil: Simonernascimento@ufpi.edu.br.

Entretanto, o presente trabalho tem como justificativa, que é preciso entender a forma que profissionalização dos futuros profissionais está ocorrendo nos trâmites locais a partir da condução do currículo de Ciências na universidade e principalmente se a formação de professores de Ciências é adequada e está de acordo com a nova BNCC. Nessa perspectiva para análise da satisfação do currículo foi proposto um método de análise qualitativa, um questionário dentro do google forms e também de forma de entrevista presencial, onde os discentes e docentes do curso de Ciências da Natureza deixaram suas impressões.

Nas páginas seguintes será enfatizado alguns aspectos que consideramos relevantes sobre o currículo de Ciências, seu histórico de acordo com a literatura, e por fim a metodologia e resultados desse trabalho.

CURRÍCULO DE CIÊNCIAS

O currículo pode ter vários significados, várias analogias dependendo do autor que se pretende pesquisar, mas no entendimento geral é uma constituição de grade curricular, posteriormente conteúdos e didática e está de acordo com o momento histórico atual e cultural.

Para Silva e Pereira (2011), o currículo pode ser definido como:

[...] Um entendimento atualizado de currículo, numa visão pós-moderna, compreende-o como um sistema aberto, constituído por conteúdos, procedimentos e práticas de uma cultura, que é transmitida explícita ou implicitamente, pela escola e que tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (SILVA e PEREIRA. 2011)

Enfatizamos que concordamos com as colocações do autor, mas com algumas ressalvas, que o currículo não é relacionado apenas com as escolas, de certo elas direcionam, mas também as universidades têm papel fundamental na definição desse currículo.

Coelho (2017) fala de currículo como construção e transformação de conhecimento:

“O conceito de currículo tem enfrentado modificações, principalmente decorrentes do contexto vivenciado em cada período da história educacional. Sua análise permite que sejam compreendidos aspectos que possuem relação direta com o processo de construção do conhecimento dos estudantes”. (COELHO, P., 2017)

Estudos sobre currículos mostram que ele é fruto de escolhas e decisões que se deram em determinados contextos históricos, que acabam se cristalizando na prática escolar, perdendo-se a perspectiva histórica. Lopes; Macedo (2002) apud Silva, Pereira(2011).

ASPECTOS HISTÓRICOS DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS

O currículo de Ciências está sempre mudando, sempre relacionado com o seu momento histórico atual, tanto socioeconômico como político, e para atender as exigências de nossas sociedades modernas, prevalecendo mudanças nos currículos de Ciências em universidades, instituições privadas e outros.

Por isso que para Silva e Pereira(2011):

[...] No Brasil, os currículos atuais se voltam para uma aprendizagem socialmente relevante, contextualizada e problematizadora, refletindo coletivamente temas e questões da realidade na busca de possíveis soluções. Assim, o acesso à socialização do conhecimento científico se torna importante para a formação de cidadãos responsáveis, críticos e exigentes diante daqueles que tomam decisões. (SILVA, PEREIRA. 2011)

Concordamos com o autor em suas colocações, que o currículo tem que ser mais contextualizado e problematizado, refletindo questões relevantes e atuais da sociedade, principalmente aquelas relacionadas à Ciência.

O autor também fala das influências do modelo político e socioeconômico atual nas pesquisas científicas:

[...] Outro aspecto que merece destaque nas discussões sobre a ciência diz respeito às influências sociais, políticas e econômicas a que estão sujeitos os cientistas e as pesquisas científicas. O trabalho dos cientistas é financiado por grupos de poder que estão inseridos em comunidades sociais e sujeitos a influências econômicas. Portanto fatores sociais, econômicos e políticos muitas vezes determinam o que as ciências deverão investigar e o quão divulgados, ou não, serão os resultados dessas investigações. (SILVA, PEREIRA. 2011)

Portanto, a partir do século XX a Ciência passou a atender interesses políticos e sociais, onde nesse momento estava ocorrendo várias guerras, como a guerra fria que foi um marco para o avanço do ensino de ciências, onde era disputada pelos (EUA) e União Soviética(URSS).

Segundo Menezes e Oliveira (2012):

[...] Foi justamente no ano de 1957, após o lançamento do Sputnik pela URSS, que começou a mudar o ensino de ciências. Iniciou-se a partir daí a chamada corrida espacial em que as duas potências mundiais pretendiam demonstrar superioridade. Contudo o mundo passou por um processo de rápido desenvolvimento científico e tecnológico, levando países à preparação de futuros cientistas. (Paiva, 2008). Alguns autores afirmam até que a Segunda Guerra Mundial foi para o ensino de Ciências, assim como para o resto, um divisor de águas. E considera o lançamento do Sputnik o principal fato para a corrida desenvolvimentista da época. Duas eras antes do Sputnik e depois dele, cartas e escritas em papel tornou-se sinônimo de atraso, o século XX foi marcado por produções tecnológicas, a era do Transistor, dos Chips, da Miniaturização eletrônica e da robótica chegou. (MENEZES e OLIVEIRA, 2012).

Segundo também Menezes, Oliveira(2012) foi a partir do ano 1957 que teve início uma intervenção curricular, começou-se a dar mais importância e priorizar-se o ensino de Ciências principalmente nos EUA, preparando desde as crianças para serem cientistas e produzirem tecnologias que alavanquem o país, inserindo na grade curricular a disciplina de Ciências já na Educação Básica.

Pensando nessa perspectiva, esse tipo de política que começou nos EUA serviu de modelo para implementação desse currículo no Brasil.

Entretanto Silva e Pereira (2011), falam que no Brasil a partir da década de 50:

[...] o ensino de ciências passa a fazer parte de maneira mais significativa do currículo escolar. Este fato se deve em parte ao processo de industrialização, pelo qual passou o país, e por consequência da crescente utilização de tecnologias nos meios de produção, impondo uma formação básica em ciências, além da formação técnica profissional. (SILVA, PEREIRA. 2011)

Portanto, corroborando com as ideias do autor supracitado, também no Brasil várias mudanças começaram a ser impulsionadas a partir da industrialização, pois a necessidade de preparação dos alunos era defendida para o progresso da Ciência e Tecnologia.

Silva e Pereira (2011), enfatizam que :

[...] A Lei 4024 – Diretrizes e Bases da Educação de 1961 refletindo o espírito da época, ampliou a participação das ciências no currículo escolar, que passaram a figurar desde o primeiro ano do curso ginasial aumentando-se também a carga horária de física, química e biologia. O regime militar dos anos 60 facilitou a implantação de projetos com ênfase no método científico e com a marca no treinamento. (SILVA e PEREIRA. 2011).

Assim o processo histórico do currículo de Ciências, segundo também Silva e Pereira (2011) trouxe vários modelos e formas de currículos desenvolvidos nos Estados Unidos que foram trazidos para o Brasil na década de 60.

Já na década de 70, Silva e Pereira (2011), também enfatizam que :

[...] o projeto do governo militar defendia a modernização e o desenvolvimento do país num curto período de tempo. Conforme estabelecido na Lei 5692/71 o ensino de ciências era considerado um importante componente na preparação de trabalhadores qualificados. Dessa forma a disciplina de ciências naturais passou a ter o caráter obrigatório nas oito séries do primeiro grau, a mesma lei consagrou definitivamente a denominação ciências físicas e biológicas ao determinar que ela também fosse adotada no segundo grau (ensino médio) abrangendo os estudos de biologia, física e química. (SILVA e PEREIRA. 2011)

Segundo Krasilchik (2000) Apud Silva, Pereira (2011), essas disciplinas passaram a ter a função de desenvolver o espírito crítico com o exercício do

método científico, pois:

[...]O cidadão seria preparado para pensar lógica e criticamente e assim ser capaz de tomar decisões com base em informações e dados. O final dos anos 70 foi marcado por uma severa crise econômica e por diversos movimentos populares que passaram a exigir a redemocratização do país. Preconizava-se uma urgente reformulação do sistema educacional brasileiro de modo a garantir conhecimentos básicos aos cidadãos. A partir da década de 1980, as pesquisas cresceram no campo educacional, visando a enfatizar a necessidade de uma sociedade democrática, da qualidade no ensino e da busca de novas metodologias, mas no ensino de Ciências ainda existia uma forte influência do pensamento racionalista. (KRASILCHIK, 2000. apud (SILVA e PEREIRA. 2011).

Pensando nessa perspectiva o autor enfatizou que o ensino de Ciências passou por várias modificações atendendo o momento histórico naquela época, e que existia uma forte pressão da sociedade para redemocratização do sistema educacional, mas será que isso tudo serviu para impulsionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? Veremos sobre isso na próxima sessão.

O CURRÍCULO NO BRASIL: LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Não queremos aqui enfatizar apenas o momento histórico do currículo, mas para podermos criar parâmetros de currículo para o presente, precisamos citar como o currículo prevaleceu no Brasil, adotando medidas políticas e socioeconômicas para melhorar o ensino de Ciências, pois segundo Menezes e Oliveira, (2012):

[...] Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4024, de 1961, a disciplina de Ciências, foi obrigatória em todo o ginásio (atualmente 6º ao 9º ano do ensino fundamental), e não apenas nas duas últimas séries. O método científico era muito valorizado nessa época, e passou a ser vivenciado como elemento necessário à formação do cidadão e não apenas objetivando formar novos cientistas. (MENEZES, OLIVEIRA, 2012):

Pensando nessa perspectiva o currículo nas universidades a tempos atrás foi influenciado pelo currículo ensinado ou aprendido no antigo ginásio, estabelecendo assim um paralelo com a profissão docente e atendendo todos os aspectos regionais e locais, assim como culturais, por isso que concordando com Menezes e Oliveira (2012):

[...] Já em 1996, a LDB no seu artigo 26 determinava que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Os currículos deveriam abranger a partir de então, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (MENEZES e OLIVEIRA, 2012).

No entanto já está prevalecendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas da rede pública e privada, onde todas estão se adequando, entretanto vale ressaltar que existem requisitos regionais, locais e culturais sendo assim mais flexível, no entanto a BNCC serve para dá um norte e que o ensino e o currículo seja mais homogêneo. Na próxima sessão iremos enfatizar mais o currículo de ciências em universidades públicas do Brasil.

O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO BRASIL

No âmbito das universidades o curso de licenciatura em Ciências da Natureza é novo em comparação a outras licenciaturas e isso não é novidade, pois para Gobato e Viveiro (2017) nos traz:

[...] o processo histórico de formação para o ensino de Ciências no país é recente e diversas alterações são realizadas constantemente a fim de aprimorar o trabalho docente. Os resultados apresentados em pesquisas dessa área levam-nos a considerar que a dificuldade em avançar neste campo de conhecimento está ligada à Formação de Professores de Ciências 4 modelo de formação de professores, que oscila entre especificidade disciplinar e interdisciplinaridade. (WORTMANN, 2003. apud GOBATO e VIVEIRO, 2017)

O processo de ensino de Ciências deve ser pautado na interdisciplinaridade, ou seja, fugindo do modelo de especificidade de cada disciplina, é o que fala a BNCC para o ensino de Ciências, no entanto isso não é realidade em muitas instituições de ensino e precisa-se ser incorporado pouco a pouco.

Segundo também o autor na década de 1990, algumas universidades públicas já articulavam em suas propostas curriculares desenvolver um curso superior de formação de professores que integrasse as áreas da Ciência (Biologia, Química, Física e Matemática), pois:

[...] Os cursos de Licenciaturas são pontos estratégicos a serem focalizados por possibilitar mudanças na formação inicial dos professores. Repensar esta formação numa perspectiva interdisciplinar nos convida a promover o confronto do professor em formação com pontos de vista de especialidades diferentes da sua. (PIERSON; NEVES, 2000. apud GOBATO e VIVEIRO, 2017).]

Os atuais cursos que formam licenciados em Ciências Naturais têm como proposta realizar a formação de professores a partir de uma grade curricular adequada aos novos contextos do ensino dessa disciplina, a fim de oferecer aos egressos uma visão integrada das Ciências Naturais, segundo Santos e Infante-malachias, (2008) apud Gobato, Viveiro (2017).

Nesses cursos, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de algumas universidades, o licenciado estará habilitado a planejar, organizar e desenvolver atividades interdisciplinares de docência dos componentes curriculares obrigatórios da área de Ciências Naturais (Biologia, Física e Química) nos anos finais do Ensino Fundamental e de Biologia para o Ensino Médio (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2013. apud Gobato e Viveiro, 2017).

Segundo também Universidade Federal Do Maranhão, 2013. apud Gobato, Viveiro (2017):

[...] os Projetos Político-Pedagógicos analisados, o objetivo desses cursos é que a formação deste profissional permita uma atuação que abranja as diferentes áreas da Ciência como Biologia, Química, Física e Matemática. Como indicado no quadro, o curso de Licenciatura em Ciências Naturais habilita o egresso a trabalhar tanto nas séries finais do Ensino Fundamental com o Ensino de Ciências como, em alguns casos, no Ensino Médio em disciplinas específicas. Na maioria dos cursos o projeto político-pedagógico baseia-se numa matriz curricular disciplinar sem perder de vista a interdisciplinaridade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, 2013. apud GOBATO e VIVEIRO 2017) .

Na medida que vai se prevalecendo a necessidade das nossas escolas, faculdades, universidades e toda sociedade, há a necessidade de criação de novos cursos ou a mudança de currículo de um momento histórico para outro e no curso de Ciências da Natureza não é diferente, em algumas universidades esse curso muda de nome, mas a finalidade é a mesma.

MATERIAL(IS) E MÉTODOS

A pesquisa para a realização deste trabalho em caráter qualitativo e visou investigar as concepções dos discentes e docentes do curso de Ciências da Natureza da UFPI (Campus Ministro Petrônio Portela) sobre o currículo, a ferramenta metodológica foi um questionário aplicado de forma remota (google formulário) e uma entrevista presencial com cerca de 30 participantes.

O questionário

Para realização desta pesquisa foi necessário a utilização de um questionário com 5 perguntas abertas (subjctivas). O mesmo teve como objetivo,

investigar quais as impressões dos discentes e docentes sobre o currículo de Ciências da Natureza, com destaque para os pontos: (a) matriz curricular do Projeto Pedagógico do seu Curso (PPC), (b) articulação entre teoria e prática das disciplinas do curso, (c) estágio obrigatório, (d) articulação com ensino/pesquisa/extensão, (e) melhora do currículo.

O questionário foi um instrumento de coleta de dados no qual uma boa parte de seu processo foi de forma remota, utilizando o Google Formulário e respectivamente também na forma presencial através de entrevistas, os mesmos tiveram a finalidade de tentar entender como os discentes e docentes de Ciências da Natureza (UFPI) enxergam o currículo.

Perguntas pertinentes à pesquisa (questionário e entrevista).

Analisando as perguntas nota-se que um dos objetivos do questionário é compreender como se deu a implantação do currículo de Ciências, as impressões dos discentes e docentes, assim como a satisfação dos mesmos do currículo na sua presente formação.

No que diz respeito à primeira questão, os discentes ou docentes irão dizer se a nova ou velha matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é adequada à formação pretendida para o futuro profissional. Já na segunda questão, foi perguntado se houve ou há articulação da teoria com a prática na operacionalização do currículo do curso respeitando a especificidade de cada disciplina. Na terceira questão, o discente ou docente deverá responder se o estágio obrigatório é realizado em um momento adequado dentro do fluxograma do curso. Na penúltima questão é perguntado se o novo currículo tem articulação com ensino/pesquisa/extensão e por último se o currículo ainda pode ser melhorado e quais as sugestões para ele melhorar. No próximo capítulo será delimitado mais sobre o currículo de Ciências, assim como os principais resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES SOBRE SATISFAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS

Antes de partirmos para os resultados da pesquisa deste trabalho sobre as impressões dos discentes e docentes sobre o currículo, primeiramente precisamos entender as principais mudanças do currículo do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da UFPI. do currículo 02 (2012) para o currículo 03 (2020).

Em uma rápida consulta ao SIGAA (UFPI 2021), encontramos muitas mudanças como exposto no capítulo da introdução deste trabalho, destacamos a redução de um período letivo (carga horária) de 2970 de créditos obrigatórios (disciplinas teóricas e práticas) para 2640, tornando as disciplinas de caráter

pedagógico e experimental como optativas, mudando o nome de algumas outras disciplinas, assim como acrescentando outras. No entanto, todas essas mudanças foram impulsionadas por algum motivo, seja elas por necessidade do mercado de trabalho (profissionalização docente) ou pela diminuição da carga horária promovendo menos evasão dos discentes, no entanto destacamos que todas essas mudanças precisaram de reuniões e opiniões de todo o colegiado e que não foram implementadas de qualquer maneira.

Podemos observar algumas outras mudanças do currículo 2 para o currículo 3 do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, dentre as quais, foram retiradas, Ética em Educação e Relações Étnico Raciais, Segurança em Laboratório de Ciências, Laboratório de Química Experimental, Laboratório de Biologia, Laboratório de Física Experimental I e II, Instrumentação II para o Ensino de Ciências Naturais, Estágio Supervisionado IV. O curso teve disciplinas alteradas como foi o caso de Cálculo I (60 Horas) e II (60 Horas) que agora no novo currículo tem por nome Cálculo para Ciências da Natureza sendo apenas uma disciplina de 90 horas. Também foram adicionadas outras disciplinas como é o caso de Epistemologia das Ciências no Ensino e Pesquisa de Ciências da Natureza, Biologia Animal II, Pesquisa em Ensino de Ciências, Geociências, Impacto Ambiental (antes era uma disciplina optativa), Ensino de Ciências em Ambientes Não Escolares, Tecnologias de Informação e Comunicação para o Ensino de Ciências (antes era uma disciplina optativa). Sendo que o currículo 2 tinha 9 semestres com uma duração de 4,5 anos e o currículo 3 tem 8 semestres com duração de 4 anos. Com base nessa mudança de currículo foi feita uma entrevista e aplicação do mesmo questionário no Google Forms.

Portanto, pensando em todas essas mudanças mencionadas acima, as mesmas vieram ou vem proporcionando uma melhora significativa na formação de futuros professores de Ciências da UFPI? A nova matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é adequada à formação pretendida para o futuro profissional?

São muitas as perguntas para poucas respostas, tendo em vista que o currículo novo ainda está sendo implementado, e que poucos alunos dos que estão ingressando e dos que estão no início do curso ainda não servirão de parâmetros para responder esses e outros questionamentos por completo, devido a isso o questionário aplicado através do google forms e a entrevista presencial não é uma verdade absoluta e que os mesmos instrumentos de coleta não é para verificar todo o currículo e sim apenas um parâmetro, a satisfação.

Portanto, nosso estudo vem ao encontro de tentar amenizar os possíveis problemas existentes no currículo atual; nossa proposta será não somente analisar o questionário em si, mas tentar discutir acerca de uma proposta adequada para um currículo que atenda todas as expectativas da comunidade acadêmica em geral.

Resultados e discussão do questionário e das entrevistas

Em suma foram respondidos 22 questionários no Google forms e feitas 8 entrevistas das quais o atual coordenador do curso que também é docente participou, onde ele deixou um comentário sobre a visita do Ministério da Educação (MEC) relatando que: “A avaliação do MEC encontra pontos importantes que requerem maior atenção do curso, principalmente no âmbito da estrutura física. O PPC do curso foi bem avaliado, justamente pelo equilíbrio na distribuição da carga horária entre as disciplinas de conhecimentos disciplinares e pedagógicos e a forma como estão articuladas”. No decorrer da análise deixamos claro que em antemão que a sigla “R” refere-se a alunos do questionário remoto e a sigla “E” refere-se aos entrevistados. As análises dos resultados desta pesquisa se dão pergunta a pergunta, valendo-se, quando necessário, do uso de quadros, em que essa análise será baseada no trabalho de Silva (2011).

Nos quadros abaixo vamos mostrar as principais respostas.

QUADRO 01: A NOVA MATRIZ CURRICULAR DO PROJETO PEDAGÓGICO DO SEU CURSO (PPC) É ADEQUADA À FORMAÇÃO PRETENDIDA?

R1	”...Em relação ao PPC 2, achei algumas disciplinas com a mesma finalidade, assim como aprofundamento em outras por ter uma carga horária muito reduzida.”
R2	“Sim, porque contém todos os conhecimentos profissional.”
R3	“Não, falta abordar alguns conteúdos que são Fundamental.”
R4	“Não, por exemplo, têm conteúdos de cálculos que não são ensinados a crianças do Ensino Fundamental.”
R5	“Sim, pois está mais específico para a formação docente em si, ou seja, que serão trabalhos ainda no Ensino Fundamental, diferentemente do currículo antigo.”
Coordenador	“Sim, pois busca atender às principais necessidades ao contemplar os conhecimentos disciplinares e pedagógicos para formação de professores de Ciências da Natureza”.
E1	“Sim, no entanto ainda existem disciplinas da grade que não deveriam estar incluídas dentro do curso...Ainda assim a matriz é adequada...”.
E2	“ Sim, porque muitas disciplinas que foram atualizadas complementam as disciplinas existentes, aprimorando o conhecimento na área de Ciências”.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ao analisar essa primeira questão percebe-se na maioria das respostas uma divisão de opiniões em relação a nova matriz curricular do (PPC) do curso, onde alguns discentes enxergam que as mudanças não agregaram muito na sua formação e outros enxergaram a mudança positivamente, como o discentes R2 e R5 e E2.

QUADRO 02: ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA OPERACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO, RESPEITANDO A ESPECIFICIDADE DE CADA DISCIPLINA?

R1	“Em algumas disciplinas sim, outras não. Devido a carga horário ser reduzida, alguns professores não conseguiram fazer essa articulação.”
R2	“É muito importante a prática no curso. Pois prepara o estudante, capacita de forma a sair do curso realmente preparado.”
R3	“Sim. Uma boa parte do nosso curso é mais teoria e depois prática.”
R4	“Parcialmente. Algumas poderiam ser exploradas mais a prática..”
R5	“A realidade da sala de aula deveria ser adequada com uma carga horária maior.”
Coordenador)	“Sim, o currículo contempla disciplinas que tem natureza teóricas, mas estão articuladas a prática pedagógica e científica. A teoria prática é vista como um binômio impossível de ser entendida separadamente, formando uma unidade”.
E1	“Sim houve articulação, as disciplinas tornaram-se mais práticas.”.
E2	“ Em algumas disciplinas sim, mas em outras não...”

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ao analisarmos as opiniões da segunda questão, nota-se também uma divisão de respostas, assim como algumas críticas e sugestões sobre a importância de unir teoria com prática, como o estudante R1, que enfatiza que os professores não têm espaço na carga horária para realizar práticas, devido ser reduzida, outro cita a importância da prática para uma melhor capacitação para o mercado de trabalho, e outro fala que deve ser mais explorado no curso.

QUADRO 03: O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO É REALIZADO EM UM MOMENTO ADEQUADO DENTRO DO FLUXOGRAMA DO CURSO?

R1	“Sim, pois diversas disciplinas de didática já foram pagas..”
R2	“Sim. Após ter recebido carga horária teórica. Estará apto para vivenciar momento prático.”
R3	“Sim, pois ele é ofertado após disciplinas de preparação para o professor.”
R4	“Sim, pois disciplinas anteriores dão suporte necessário.”
R5	“Sim, pois é logo do meio para o final do curso em que já estamos com uma boa bagagem teórica para tentar aplicar na prática..”
Coordenador	“Sim, o estágio ocorre em um momento onde o futuro professor já se apropriou de conhecimentos necessários à prática docente”.
E1	“Acredito que sim, pois o estágio obrigatório está localizado no momento correto e necessário, pois neste momento as disciplinas de educação, essenciais para a desenvoltura do professor em sala de aula já foram cursadas”.
E2	“Sim, pois o estágio encontra-se nos períodos finais do curso, após a conclusão de muitas disciplinas essenciais para sua prática.”.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Após uma análise das respostas da terceira pergunta, notou-se que todos os discentes e em especial o coordenador acham que o estágio é realizado num momento adequado do curso, por conta de terem vivenciado várias disciplinas pedagógicas e de técnicas de ensino como a didática anteriormente, no entanto após uma análise do PPC atual do curso, foi verificado que houve uma redução de quatro para três estágios, reduzindo a carga horária do mesmo.

QUADRO 04: O NOVO CURRÍCULO TEM ARTICULAÇÃO COM ENSINO/ PESQUISA/EXTENSÃO?

R1	“Razoável, deixa a desejar..”
R2	“Sim, mas depende muito do aluno..”
R3	“Sim. Por meio de algumas disciplinas como EA por ex, e através das ACE.”
R4	“Sim, o que é muito importante conhecer e praticar no ensino, pesquisa e extensão.”
R5	“Sim, o novo currículo atende a essas demandas.”
Coordenador	Sim, o ensino, a pesquisa e a extensão são contemplados de maneira explícita no currículo de modo que estão em conexão à partir das atividades desenvolvidas na tríade que apontam no sentido de forma o professor de Ciências da Natureza”.
E1	“Sim, apresenta exigência de carga horária para uma boa consistência do curso”.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ao analisar as respostas da penúltima questão, verifica-se na maioria, opiniões positivas em relação à articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Mas abrindo aqui um parêntese fazendo-se uma análise do contexto acadêmico no período antes da pandemia notou-se uma maior oferta dos programas de docência como PIBID e RP, de pesquisa como o PIBIC e vários cursos de extensão no ensino de ciências, inclusive feiras e eventos, no entanto no decorrer da pandemia com o ensino remoto e no processo de implementação do novo currículo houve uma redução na oferta desses programas, acarretando um sério prejuízo acadêmico.

QUADRO 05: O CURRÍCULO AINDA PODE SER MELHORADO? QUAIS SUAS SUGESTÕES PARA O MESMO MELHORAR?

R1	“Sim. Adicionando mais disciplinas específicas para a área de atuação..”
R2	“Sim, um melhor aprofundamento da bncc para assim o professor ser adaptado ao que ensinar ao aluno.”
R3	“SIM. Sempre. Adequar às exigências de leis educacionais vigentes; particularidades regionais e acompanhar para atender demandas da sociedade.”
R4	“Aumentar a quantidade de disciplinas experimentais.”
R5	“sempre pode ser melhorado, como a experiência e sala de aulas tanto como auxiliar ou titular.”

Coordenador	“Sim, o currículo sempre pode e deve ser melhorado para atender as demandas profissionais. A medida que vão surgindo novas necessidades, o PPC precisa sofrer as alterações que possam atender essas necessidades”.
E1	“Sim, oferecer ainda mais disciplinas de laboratórios”
E2	“Sim, melhorar a disciplina de astronomia que é essencial para podermos aprender durante a formação do curso”

Fonte: Elaborada pelos autores.

Para a última pergunta, após uma análise foi constatado muitas sugestões de melhora do currículo de ciências, como acrescentar novas disciplinas específicas, aprofundamento da BNCC, oferecer mais disciplinas de laboratórios e a adequação do currículo as leis educacionais vigentes e locais, assim como maior experiência com sala de aula acredito que com os estágios e programas de docência como o PIBID.

Implicações Sobre o Currículo e a Entrevista

A priori podemos ver alguns pontos de vista bem diferentes ou não sabendo responder algumas questões sobre a entrevista, considerando que alguns alunos entrevistados são do 5º e 6º período significa dizer que não passaram pela transição do currículo 2 para o currículo 3 o que é um ponto a ser considerado, pois várias disciplinas foram modificadas, retiradas ou acrescentadas. No geral podemos falar que o currículo 3, possui vantagens e desvantagens pois assim como foram retiradas algumas disciplinas sem necessidades também foram retiradas algumas disciplinas essenciais para tal formação como é o caso das disciplinas de laboratório onde uma aluna sentiu esse déficit no novo currículo. De uma nota de 0 a 10 sobre o PPC do curso, podemos dar nota 8,5, como relatou o coordenador Allan Kardec o próprio MEC elogiou o curso e atribuiu nota 4,19 pontos, ou seja, na faixa de 4 pontos onde a nota máxima é 5 pontos.

Para fechar esse capítulo, iremos deixar algumas soluções e impressões do currículo do curso de ciências da natureza da UFPI, notou-se que de acordo com uma análise o currículo ainda pode ser melhorado por se tratar de um curso muito novo no campus, entretanto se torna necessário uma melhor articulação com as autoridades públicas locais como a secretaria de educação, as escolas municipais entre outros, um melhor alinhamento com a BNCC atendendo assim aos requisitos do currículo em geral no contexto de ensino, mas pensando nessa perspectiva com o passar do tempo poderemos fazer uma análise com base em argumentos plausíveis e não por achismo, tentar verificar se houve ou não uma melhora no que diz respeito à formação de professores de Ciências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando na perspectiva de análise do currículo de Ciências e das questões aqui levantadas no decorrer de toda essa produção acadêmica, concluímos que o currículo sempre pode ser adaptado ou aperfeiçoado atendendo aos anseios da comunidade acadêmica, das leis vigentes educacionais como a BNCC e a sociedade em geral, tendo em vista que a Ciência está sempre em processo de transformação e mudança, podemos citar o exemplo das vacinas, que no momento do contexto de pandemia serviu para resolver um problema de momento e sempre foi assim. Nessa perspectiva, defendemos um ensino que forme um cidadão autônomo e participativo, pois, este ensino se torna cada vez mais importante para formar crianças e adolescentes cada vez mais críticos e reflexivos de suas ações, mostrar que a Ciência é feita para todos e por todos e isso vem de início lá na universidade, na formação de professores mais bem capacitados e com um propósito de mudança de paradigma.

Portanto o currículo não se trata apenas de uma grade de disciplinas, mas o modo, maneira, método e didática que essa formação está se inserindo no processo educativo, assim, acreditamos que este trabalho é de forte relevância para o processo educativo, pois, serviu para verificarmos como a comunidade acadêmica feita por discentes e docentes compreendem o currículo de ciências e suas impressões no dia a dia do fazer docente, no entanto vale ressaltar que essas opiniões podem ser modificadas no futuro conforme a necessidade da comunidade escolar ou universitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Base Nacional Comum Curricular- Ensino Fundamental**. Brasília: 2018.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lex: Coletânea de legislação e jurisprudência. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

COELHO, Franciele Braz de Oliveira. **Análise de currículos de ciências à luz da teoria de Bernstein**. Ciência & Educação (Bauru), v. 23, p. 795-808, 2017.

GOBATO, Mariana Mendonça; VIVEIRO, Alessandra Aparecida. **Um panorama dos atuais cursos de Licenciatura em Ciências Naturais em universidades públicas brasileiras**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2017.

MENEZES, MO de; OLIVEIRA, GV de A. **Currículo de ciências: uma reflexão histórica e cultural**. Colóquio Internacional-Educação Contemporaneidade, v. 6, p. 1-9, 2012. (MENEZES, OLIVEIRA, 2012), pág. 1-9).

PIERSON, A. H. C.; NEVES, M. R. **Interdisciplinaridade na formação de professores de Ciências: conhecendo obstáculos.** Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 1, n. 2, p. 120-131, 2000.

SILVA, Rejane Conceição Silveira da, and Elaine Corrêa PEREIRA. “**Curriculos de ciências: uma abordagem histórico-cultural.**” VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências e I Congresso Internacional de Investigación en Enseñanza de las Ciencias. Dezembro, Unicamp. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Projeto Político-Pedagógico.** Codó: UFMA, 2013. Disponível em: <<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/ARWcXdeXEb7MIep.pdf>>. Acesso em: 26.nov.2021.

VENCESLAU, da Cruz Silva, Boniek. **A HISTÓRIA E A FILOSOFIA DA CIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: A VISÃO DOS FUTUROS PROFESSORES DE FÍSICA.** HOLOS, vol. 1, 2011, pp. 155-167.

WORTMANN, M. L. **Currículo e ciências: as especificidades pedagógicas do ensino de ciências.** In: COSTA, M. V. (Org.). O currículo nos liminares do contemporâneo. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

AS PRINCIPAIS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DECORRENTES NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Aline Sampaio Macedo¹

Ana Márcia Sampaio Macedo²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É possível afirmarmos que as dificuldades de aprendizagem existentes no cotidiano da sala de aula podem surgir a partir de mudanças de comportamento devido a fatores emocionais e/ou intelectuais que interferem e influenciam no desenvolvimento escolar do ser em desenvolvimento.

Visando buscar meios para entender estas frequentes dificuldades de aprendizagem existentes em sala de aula, este artigo tem por finalidade enfatizar estes problemas que acometem o processo de ensino e aprendizagem, para isso, é fundamental neste processo pensarmos o papel do professor, pois é ele quem vai possibilitar a valorização e a aprendizagem deste indivíduo ainda em desenvolvimento. Pensando assim podemos elencar algumas indagações que devem ser feitas para conduzir nossa reflexão:

- Como descobrir junto ao educando quais as suas dificuldades para a consolidação das aprendizagens?
- Quais são as causas que contribuem para a presença destas dificuldades mais comuns em sala de aula?
- Quais estratégias utilizar para amenizar as dificuldades encontradas que afetam o processo de aprendizagem?

Pode-se dizer que a aprendizagem é uma variável que depende dos aspectos afetivos, cognitivos e sociais, entendendo o que o indivíduo já traz consigo uma bagagem de sentimentos e vivências que influenciam no seu desenvolvimento escolar.

Com isso faz-se necessário a inclusão do mesmo em um meio que lhe

1 Graduada em Pedagogia e Pós-graduada em psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN); e-mail de contato: alinemacedo2012@hotmail.com.

2 Graduada em Letras e Pedagogia e Pós-graduada em psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN); e-mail de contato: anamarciasampaio1984@gmail.com.

ofereça novas oportunidades e experiências, buscando novos caminhos para se ter novas formas de aprendizagem. Para isso é preciso considerar que as causas de dificuldades de aprendizagem que se apresentam em sala de aula são muitas vezes comuns, advindas da vivência social/familiar muitas vezes conturbada, que na maioria das vezes afetam o desenvolvimento intelectual do desse educando, pois o mesmo leva para a sala de aula estas experiências negativas, interferindo no seu desenvolvimento cognitivo.

Segundo tudo o que foi dito, pode-se perceber a importância do professor no acompanhamento deste indivíduo, buscando ampliar novos horizontes para o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

As dificuldades mais comuns em sala são aquelas decorrentes da vivência familiar como, por exemplo, a falta de limites que vem da permissividade advinda dos pais, onde esta criança faz aquilo que quer no momento que quer, pois os pais estão muito ocupados nos seus mundos em busca de bens materiais excessivos para os seus filhos, ou seja, trocam a educação e os limites pela recompensa através de presentes e a liberação para fazerem o que querem, sem regras serem cumpridas.

Como diz Albuquerque (2015):

A discussão acerca dos limites da criança está cada vez em evidência, pois surgem as novas estruturas familiares e, com elas, os novos padrões estabelecidos na educação. Pais sem tempo para os filhos muitas vezes pensam em compensar sua ausência com recompensas, até para suavizar sua culpa. (Albuquerque, 2015, p.7)

A dificuldade em dizer “não” nas famílias atuais é cada vez mais comum, promovendo assim um comportamento inaceitável na convivência social. Uma vez que esse comportamento interfere no desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem. Obedecer às regras é de suma importância para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, a ausência das mesmas poderá levar a criança a uma difícil interação com outros indivíduos.

Segundo Albuquerque (2015, p.7): “conhecer regras e normas sociais é fundamental na construção da identidade e autonomia da criança, e a ausência desse paradigma poderá levar a uma difícil relação de convívio social.”

A falta de limites é muito confundida com o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), pois é um problema de ordem neurológica, que traz consigo sinais evidentes de inquietude, desatenção, falta de concentração e impulsividade, gerando na sala de aula um desconforto por parte do educando e se não for bem acompanhado pelo professor desencadeia inquietude e falta de concentração.

A falta de atenção, para a criança portadora de TDAH significa excesso

de mobilidade e quando o indivíduo não consegue manter sua atenção por algum tempo em um mesmo foco. É a atenção espontânea que predomina. A falta de conhecimento e compreensão que envolve o processo escolar são grandes dificuldades enfrentadas por crianças que apresentam esse transtorno fazendo com que todos que estão a sua volta considerem o seu comportamento como desinteressado e rebelde, sendo tratado de maneira preconceituosa. A superproteção dos pais pode vir a ser um dos fatores cruciais para a indisciplina.

Segundo Mascarenhas (2016): “as principais dificuldades de aprendizagem frequentes são: transtorno de déficit de atenção com ou sem hiperatividade, discalculia, dislalia, disortografia.”

Para entender sobre as dificuldades de aprendizagem, partimos das hipóteses que existem não só dificuldades, mas distúrbios, síndromes, deficiências e transtornos. São problemas diferentes que frequentam o ambiente escolar.

Ainda conforme Mascarenhas (2016): “As dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a fatores externos. Em contrapartida, os transtornos normalmente estão intrínsecos a uma disfunção neurológica.”

Já segundo Acampora (2012):

(...) distúrbio remete a um problema ou a uma doença que acomete o aluno em nível individual e orgânico. Síndrome é o nome que se dá a uma série de sinais ou sintomas que, juntos, evidenciam uma condição particular. Deficiência é aquela que tem impedimento de natureza física, intelectual ou sensorial. (Acampora, 2012, p.34-36).

Em se tratando da discalculia e disortografia pode ser confundido com o processo de má alfabetização do indivíduo, sendo que a discalculia se trata da dificuldade de compreender tudo que está relacionado a números e entender os conceitos e a aplicação da matemática. Já a disortografia pode ser desencadeada pela dislexia, assim sendo conhecida como transtorno específico da grafia, onde o sujeito apresenta dificuldade de aprender e desenvolver as habilidades da linguagem escrita. Em comparação a má alfabetização que é o processo em que o indivíduo não tem contato com os conceitos necessários para que ele aprenda e desenvolva suas habilidades.

Não esquecendo que também existem outros fatores que influenciam para que estas dificuldades aconteçam como já foi abordado no início deste artigo.

É inegável a importância da família no processo de aprendizagem havendo também a necessidade dos pais em ajudar seus filhos com dificuldades de aprendizagem. A falta de conhecimento faz com que surjam dúvidas sobre esse assunto gerando desespero por se sentirem incapazes de ajudar seu filho. Conforme Martins (2001, p.28): “Essa problemática gera nos pais sentimento de angústia e ansiedade por se sentirem impossibilitados de lidar de maneira

acertada com a situação”.

A família e a escola ambas passam por transformações e uma afeta a outra. Diante das novas concepções de família que se apresentam, a escola também adota novas formas de ensino/aprendizagem, estreitando sua relação com as famílias dos alunos, baseando suas estratégias cada vez mais na importância da família no processo de aprendizagem do indivíduo.

Família e escola agora apresentam funções comuns onde escola além de ensinar também educa e a família deve passar a ser mais ativa para que os filhos aprendam. A escola deixa de transmitir conhecimentos tradicionais e passa a assumir papéis que são da família, assim como a família passa a assumir papéis que são da escola. Sendo assim, a escola e a família tem necessidade de se tornarem parceiros para que o processo educativo se desenvolva de forma equilibrada.

A participação dos pais na escola mostra enormes vantagens para o desenvolvimento do aluno. Fazendo com que instituição educativa reveja o seu planejamento adotando melhores estratégias de acordo com sua realidade dos educandos e de seus familiares, para que haja mais participação dos pais.

Outro ponto a ser abordado pensando no bom desenvolvimento do educando e da participação familiar do mesmo em sua vida escolar é a motivação, pois ela é uma forma de fazer com que o sujeito obtenha uma aprendizagem de sucesso, empenhando-se a aprender.

O ser humano aprende de maneira diferente. É necessário que o professor transmita o conteúdo de formas diferentes. Para que estejam em um constante aprendizado de como lidar com as dificuldades que são constantes na sala de aulas, pensando assim, o professor precisa trazer mais informações sobre os assuntos já conhecidos pela sua turma, sabendo que quanto maior o estímulo do professor mais satisfatório será o empenho dos seus alunos. Havendo então maior cooperação e busca de conhecimentos.

Ao nascerem as crianças são tidas pelos pais como um bem intocável e puro, o qual será superprotegido até a fase em que ele se tornar independente. Sendo que alguns pais não conseguem chegar a essa maturidade, superprotegendo seu filho ao ponto de prejudicá-lo. Um dos males provocados por esta superproteção seria alguns problemas na fala o que pode ser confundido com a dislalia que nada mais é que um transtorno que causa a dificuldade na emissão da fala, pronúncia inadequada das palavras e troca de fonemas, certas dislalias podem vir a ser causadas por enfermidades do sistema nervoso central, malformações genéticas e alteração em qualquer outro órgão da fonação.

Assim relata Mascarenhas: “confundir transtorno com dificuldades pode acarretar sérios problemas na vida do sujeito e tratá-los da mesma maneira provavelmente não surtirá o efeito desejável.”

Para estas confusões e desencadeamento destas disfunções deve-se haver as intervenções necessárias por parte da família, professor e psicopedagogo. Não se pode falar em aprendizagem satisfatória sem mencionar a importância da família, pois é nesta intervenção aluno \ família \ escola, que tem um desenvolvimento harmônico e equilibrado do mesmo.

Se a família cobra demais ou relaxa demais em se tratando dos estudos de seus filhos isso resultará em dificuldades, mas se os pais dão assistência necessária para o sujeito não abdicando da sua função na vida do mesmo há então um equilíbrio para ajudá-lo neste processo. Perrenoud (2000, p.59), considera em um de seus estudos que: “a família de um aluno é um grupo no qual se encontra pelo menos um adulto reputado responsável pela sua educação e por sua escolaridade. Depois deste equilíbrio familiar ele será incluído em uma escola e a partir de então a responsabilidade do professor surge, mostrando a este profissional a sua importância na sociedade.”

Ser professor é encontrar a cada ano letivo desafios a serem superados, pois sabemos que uma sala de aula não é formada por alunos em um mesmo nível de aprendizagem. Gadotti (1978), vem confirmar o papel do professor afirmando que:

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. (Gadotti (1978, p.9-7)

Para o professor ao lidar com alunos que têm bom desempenho é muito fácil, mas a partir do momento que o mesmo depara-se com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, logo se pergunta: “Como agir diante desta situação?”. Isto mostra o quanto este profissional precisa se aprofundar em seus conhecimentos, ou seja, ter formações acerca destes novos desafios encontrados em sala de aula.

O professor exerce um papel fundamental no processo de aprendizagem, sendo ele o maior responsável pelos avanços ou fracassos do educando, levando em consideração suas atitudes e intervenções como fatores determinantes na vida escolar do aprendente. Como diz Morin (2001): “O conhecimento produzido e difundido pelo professor deve ter um compromisso com a melhoria da qualidade de vida da sociedade.”

Na medida em que o professor mantém contato diário com seus alunos, o mesmo começa a perceber quais apresentam dificuldades, a partir daí ele poderá buscar meios para proporcionar um bom desempenho deste educando, encaminhando o aluno em questão à um profissional, ou seja, um psicopedagogo, que

irá ajudar a desenvolver suas habilidades, sendo recomendado por este profissional alguns procedimentos necessários tanto para o professor como a família do aluno.

O professor deve intervir com alguns princípios básicos; estímulo e respeito ao ritmo do aprendente e não fazer comparações. A maneira que há este tipo de ajuda é estabelecida um relacionamento de confiança entre aluno e professor.

Segundo Silva (2015, p.29): (...) para isso, é necessário que o professor tenha conhecimento de sua área de especialização e esteja informado da realidade como um todo, para que possa proporcionar ao aluno o desenvolvimento do potencial de uma reflexão crítica.”

Segundo Gadotti (1978), a importância de ser professor está na prática de ensinar e aprender com objetivo, através de sonhos. É através desses sonhos que podemos dar sentido e valorizar o papel do professor e da escola diante da sociedade. Apresentando o professor, não mais como um transmissor de conhecimentos, mas sim como mediador, guiando o aluno para ajudá-lo a construir, a partir da prática (vivenciando suas próprias experiências) um conhecimento capaz de transformar este aluno em pessoa humana crítica. Dessa forma ampliando e dando finalidade às práticas e a profissão do professor, enfatizando a sua importância diante da sociedade.

Diante disso, Silva (2015), diz ainda que:

Podemos dizer que a prática educativa na escola se torna mais democrática quando envolvemos os alunos como sujeitos do próprio processo de construção de conhecimento. Para que isso possa ocorrer, há necessidade de um maior aprimoramento no campo didático – pedagógico daqueles que se propõem a atuar como docentes. (Silva, 2015, p.31)

Para melhor atender a demanda destes alunos com dificuldades de aprendizagem os professores recorrem a outros profissionais que possam ajudar, como é o caso do psicopedagogo. A psicopedagogia é uma área de conhecimento que trabalha com o processo de aprendizagem humana, levando em consideração a influência do meio familiar, escolar e social no desenvolvimento do indivíduo.

A psicopedagogia vem despertando o interesse dos profissionais que lidam com o processo de ensino/aprendizagem, sendo que a escola também é responsável pela formação do ser humano. A atuação do psicopedagogo na instituição escolar tem como finalidade prevenir no sentido de buscar meios para solução de problemas que envolvem grande número de crianças com dificuldades de aprendizagem. O psicopedagogo assume um papel importante na vida escolar do indivíduo com dificuldade de aprendizagem, buscando criar competências e habilidades para solução de problemas.

Segundo Mascarenhas (2016): “O psicopedagogo é um profissional

especializado para diagnosticar os problemas no processo de aprendizagem do estudante.”

Tendo consciência das dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelo aluno, o psicopedagogo compreende e faz a intervenção com o indivíduo de acordo com o seu problema de aprendizagem. O ser humano desde seu nascimento já está incluído em um meio social que é iniciado na família, depois na escola e sociedade.

O psicopedagogo juntamente com aluno, professor, pais e comunidade busca descobrir o que vem impedindo o desenvolvimento e as principais causas das dificuldades de aprendizagem. Conforme Weiss (2003, p. 32): “o objetivo básico do diagnóstico psicopedagógico é identificar os desvios e os obstáculos básicos no modelo de aprendizagem do sujeito que o impedem de crescer na aprendizagem dentro do esperado pelo meio social”.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste trabalho foi realizada uma pesquisa descritiva baseado em um estudo de caso com o auxílio de diferentes tipos de fontes de pesquisa como fundamentação teórica, mostrando para o professor alguns tipos de déficit de aprendizagem mais comuns em sala de aula, podendo este auxiliar ao educador nas suas práticas pedagógicas de como entender o indivíduo com essas dificuldades e a importância da parceria entre a escola e família para o melhor desenvolvimento do ser em questão.

LOCUS DA PESQUISA

A formulação deste trabalho foi feita na instituição de Ensino Fundamental Senador Martiniano de Alencar com o objetivo de reconhecer os tipos de dificuldades enfrentadas por alunos que fazem com que os mesmos percam o estímulo de dar continuidade a vida escolar.

A instituição citada anteriormente está localizada no centro da cidade de Barbalha, atendendo a clientela do próprio centro e de alguns bairros próximos. Muitos desses alunos participam de programas sociais.

Na instituição foram ouvidos relatos de alunos em palestras realizadas no local, onde se percebeu alunos que têm algumas das dificuldades apresentadas neste trabalho. Baseado neste estudo de caso surgiu a necessidade de abordar este assunto com o intuito de auxiliar os profissionais que se dedicam na área da educação em busca formas de desenvolver melhor o processo de aprendizagem de seus alunos.

COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica em livros, revistas, jornais, publicações on-line, teses e dissertações. A pesquisa bibliográfica serviu para aumentar a compreensão sobre o assunto, fornecendo embasamento teórico e contrapondo os resultados que foram levantados. Os dados em campo foram coletados através de questionários com professores e alunos da instituição de ensino E.E.F.Senador Martiniano de Alencar, as perguntas foram do tipo abertas, os questionários foram realizados no próprio lugar de trabalho ou estudo dos entrevistados. Os mesmos foram informados do objetivo e a relevância da pesquisa e a importância das informações prestadas, todos preferiram o anonimato.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Este item vem apresentar alguns resultados obtidos através de relatos feitos com os participantes da palestra realizada na instituição de ensino escolhida para essa pesquisa, dentre eles estão professores e alunos.

Quadro 1: Entrevistados

Entrevistados	Frequência	%
Professor	3	5
Aluno	20	75
Total	23	100

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023

Durante uma palestra feita na própria instituição participaram homens e mulheres nas seguintes quantidades:

Quadro 2: Gênero

Entrevistados	Frequência	%
Masculino	9	40
Feminino	14	60
Total	23	100

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023

Foram relatos orais e eram feitas as anotações das respostas dos participantes. As perguntas eram voltadas para as dificuldades de aprendizagem e como seria importante entender melhor estes impasses da aprendizagem para construirmos o conhecimento. Perguntamos ainda o que eles entendiam por dificuldades e transtornos de aprendizagem. Depois de anotadas a resposta deduziu-se que:

Quadro 3: Resultados da entrevista

Respostas sobre aprendizagem (cada pergunta baseada em 23 pessoas)	freqüência	%
Falta de estímulo	18	75
Conhecimento sobre o assunto	3	5
Mito	10	45

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023

Os resultados mostram que a maioria dos respondentes considera que as dificuldades de aprendizagem são apenas mitos, onde não existe a possibilidade de alguém manifestar determinados transtornos que os leva a dificuldades de aprendizagem (45,0%). Em contrapartida, apenas 5,0% era conhecedor da existência de determinados distúrbios de aprendizagem. (75,0%) diz que não aprender a ler e escrever seria a falta de estímulo por parte do estudante. Entre eles apenas 4,0% não souberam responder as questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a criança e a família no contexto de aprendizagem surge como uma proposta de intervenção que deve ser desenvolvida dentro da escola pelo psicólogo escolar inserido na equipe interdisciplinar. Para isso, é necessário que esse profissional esteja ciente de sua atuação e compreenda que ela está interligada a outros fatores que interferem no desenvolvimento da criança. Ainda que as dificuldades de aprendizagem estejam muito presentes em praticamente todas as escolas, o ensino adequado possivelmente pode superar essas dificuldades.

Um dos grandes problemas é a falta de identificação das dificuldades nas crianças portadoras, sendo imprescindível uma boa formação aos educadores para que sejam capazes de identificar tais dificuldades, já que o diagnóstico precoce pode fazer toda a diferença na vida da criança.

A aprendizagem é o que faz o sujeito se desenvolver e qualquer um pode aprender desde que os métodos de ensino sejam apropriados ao educando. O ideal seria a atuação em sala de aula que objetivasse suprir as necessidades da turma e de cada aluno sem deixar de considerar que cada ser tem diferentes habilidades e dificuldades e que o educador priorizasse a individualidade de cada educando, assim seria possível todo e qualquer desenvolvimento esperado. É possível entender que é verdadeiramente difícil aplicar um ensino que priorize a individualidade de cada aluno, já que, geralmente as turmas principalmente de escolas públicas quase sempre são superlotadas. Porém diante da educação, a aprendizagem como sendo a esperança em um futuro melhor para todos, cabe ao educador se dedicar ao máximo para suprir as necessidades educacionais de seus alunos juntamente com uma equipe técnica ligada à educação, ao ensino.

É ainda necessário ressaltar o papel da família na construção de todo indivíduo, pois a família é a primeira fonte de ensinamento e as crianças, em grande parte, agem refletindo as ações de seus pais. Os familiares precisam assumir uma postura mais compreensiva e de ajuda, principalmente quando um membro da família apresenta dificuldades. Quando se tem o apoio dela é mais fácil a resolução dos problemas, pois as crianças sentem-se mais seguras e apoiadas, e com isto percebem que não estão sozinhas para superar as dificuldades encontradas na vida.

Quanto à atuação do psicólogo no que se refere às DAs (Dificuldades de Aprendizagem), ele não somente é capaz de lidar adequadamente com estas dificuldades apresentadas pelas crianças, como também precisa auxiliar os professores, pedagogos e a família elucidando quais as características, funções, causas e possíveis consequências da determinada dificuldade na vida da criança portadora de DA.

Provavelmente, quando essa equipe se dedicar em promover condições para a superação das dificuldades, haverá uma possibilidade maior de que as crianças não carregarão rótulos e não terão seu futuro marcado pelas dificuldades de aprendizagem. Pode-se considerar que a Dificuldade de Aprendizagem envolve determinantes multivariados, e que o mais importante é o modo como se percebe o potencial de aprendizagem das crianças com DA, ao olhar para suas potencialidades serão dadas condições de ampliar a sua forma de intervenção e conseqüentemente de se obter maiores e melhores resultados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACAMPORA, Bianca. **Psicopedagogia clínica: O despertar das potencialidades**. Rio de Janeiro wak, 2012.

ALBUQUERQUE, Rosangela Nieto. **Ausência de limites da criança ou trans-torno de conduta**, Recife 2015,84, p.7á15, setembro\outubro 2015.

GADOTTI, Moacir (1998): **Pedagogia da práxis**, 2 edição, São Paulo, Cortez.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia e sociedade**. Rio Janeiro: LTC, 1978, PP. 11-20.

MASCARENHAS, Anne. **Quais as principais dificuldades de aprendizagem?**. Disponível em <http://www.centropsicopedagogicoapoio.com.br>Acesso em 04 dezembro. 2016.

MORIN, Edgar (2001):**Os sete saberes necessários à educação do futuro**,3 Ed. ,São Paulo , Cortez.

PERRENOUD, Phillippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Maria Mercês Cruz. **A prática pedagógica do professor**, Recife 2015, p.29 a 33, setembro\outubro 2015.

WEISS, M.L.L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de atividades escolares**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

O JOGO DE XADREZ: NA BUSCA DE RESPOSTAS DE COMO COMPREENDER O JOVEM E PROCURAR AJUDÁ-LO A RESOLVER SEUS PROBLEMAS

Eduardo Ribeiro Albuquerque¹

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi²

INTRODUÇÃO

O capítulo que será apresentado é produto do projeto de mestrado em educação de autoria de Eduardo Ribeiro Albuquerque, mestrando do Programa de Pós-graduação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões URI/FW.

Pretende-se com esse capítulo abordar assuntos que procurem fornecer subsídios para entender sobre o comportamento e possibilidades enfrentadas pelos jovens. Porém antes de adentrarmos nesse assunto é imprescindível pontuar questões importantes relacionadas ao desenvolvimento humano das crianças, digo isso, pois ao longo de minha trajetória como professor presenciei situações comportamentais nos jovens que, claramente, não era algo impulsivo ou revelado naquele momento, e sim algo construído ao longo de anos.

Percebi que muitos dos problemas que encontrava dentro e fora de sala de aula eram referentes ao comportamento dos alunos, que implicavam em ações de agressividade para com os colegas e professores, falta de interesse pelos estudos, dificuldade de concentração e de aprendizado. Certamente, existiam alunos que “atendiam às expectativas”, entretanto, também havia alunos com muita dificuldade de socialização e de aprendizado.

Quando me refiro a alunos que “atendiam às expectativas”, quero dizer, alunos que não apresentavam dificuldades de entender o propósito de estar em uma escola, desfrutando ao máximo das oportunidades ofertadas pela

1 Mestrando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Campus Frederico Westphalen (URI-FW). Licenciado e Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal Santa Maria (UFSM). Especialista em Educação Física Escolar (UFSM). Especialista em Saúde Mental Coletiva pela Escola de Saúde Pública de Porto Alegre (ESP-POA). e-mail: eribeiroalbuquerque@gmail.com.

2 Orientadora do trabalho. Professora Dra. Em Educação Científica e Tecnológica. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Matemática pela Universidade de Passo Fundo (UPF). e-mail: lucisantosbernardi@gmail.com.

atmosfera escolar, assim como do conhecimento compartilhado pelos professores e colegas, respeitando as orientações de boa convivência ancoradas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, documento guia com orientações a serem seguidas, comuns a todos os alunos, professores e funcionários.

Causava-me muita inquietude não conseguir entender o porquê do comportamento agressivo e relapso de alguns jovens mesmo, aparentemente, eles entendendo e concordando com o combinado. Havia situações em que o aluno sendo o próprio elaborador da proposta de estudo, ou de qual brincadeira seria trabalhada, ele próprio acabava por arruinar o que ele mesmo construía.

Percebi, de maneira incipiente, que a resposta para meus anseios não estava no presente, e sim no passado. Procurei centrar esforços para entender sobre a vida pregressa de cada aluno, a partir desse momento, entendi que não poderia negar o passado dos jovens, pois lá estava o constructo de sua essência. Todo aquele comportamento agressivo, desleixo para consigo e falta de interesse pelos estudos era reflexo de um passado pobre de estímulos positivos e do convívio em ambientes conflitantes.

A IMPORTÂNCIA DE ESTÍMULOS POSITIVOS PARA A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Para o psiquiatra Wilhelm Reich (1998), as emoções como agressividade, descaso, raiva, carinho, respeito e afeto fazem parte do temperamento da criança desde bebê, algo herdado, sendo a personalidade e o caráter adquiridos. Portanto, o temperamento hereditário, associado às relações afetivas entre a criança e as pessoas à sua volta serão moldadas de acordo com aquilo que a criança receber, sentir, aprender no decorrer de sua maturidade física e emocional. Essa condição nos convida a crer, que uma infância pobre de estímulos positivos para criança nos seus primeiros anos de vida, minimiza potencialidades que poderiam ser desenvolvidas caso houvesse circunstâncias favoráveis para um melhor desenvolvimento.

Segundo a psicóloga e pesquisadora Evânia Reichert (2018), a falta de vínculos afetivos compromete a formação inicial do cérebro. Em seu livro *Infância a Idade Sagrada*, Reichert, evidencia pesquisas que apontam que durante os três (03) primeiros anos de vida, ocorrem elevados níveis de conexões sinápticas, sendo uma das causas dessa elevação das conexões sinápticas a química cerebral ocorrida pela estimulação do afeto. O afeto é um dos responsáveis pela estimulação dos neurônios na criação de novas conexões entre si, formando redes neurais. Isso faz com que as sinapses sejam constituídas e reforçadas nessa idade, deste modo, elas se estabilizam e perduram, mas quando não utilizadas repetidamente, são eliminadas. (REICHERT, 2018).

Somado a isso, para o sociólogo Juarez Dayrell (2007), o ambiente social onde o jovem está inserido é fundamental e deve ser levado em consideração, pois ele irá determinar, em parte, os limites e as possibilidades que poderão ser construídos por este jovem. Pode-se constatar que os limites e possibilidades encontrados pelos jovens, sofrem maiores influências, em relação às dificuldades nas camadas populares e pobres. Essa condição interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. (DAYRELL, 2007).

Ao evidenciar a importância do ambiente, este pode ser dividido no ambiente familiar, comunitário e escolar. O jovem perpassa por esses três espaços ao longo da infância e adolescência. No ambiente familiar, segundo Reichert (2018), é o lugar onde a criança deve se sentir segura, havendo o cultivo do respeito e o cuidado emocional e físico dos jovens e entre os adultos que o cuidam. O segundo ambiente é o comunitário, vizinhança, amigos, parentes distantes. Conforme Dayrell (2007), este espaço social atua diretamente na construção da identidade e possibilidades dos jovens. E o terceiro espaço é o escolar, obviamente, o ambiente escolar varia de acordo com a região, com o tipo de educação e a mantenedora, público ou privado.

Para a economista Regina Maria Gadelha (2017), a escola de modo geral é caracterizada, levando em consideração a realidade social e econômica do recorte das escolas públicas do Brasil, como um lugar, onde a educação não é algo equânime, o que coloca uma parcela significativa da população jovem em situação de vulnerabilidade social, por não dispor dos meios de acesso e permanência à educação. E quando a educação é ofertada, apresenta inúmeras fragilidades, como falta de transporte, de merenda escolar, de recursos materiais. Além disso, material didático desatualizado, e quadro insuficiente de professores e baixas remunerações. (GADELHA, 2017).

Desse modo, tanto os cuidados aliado a fatores ambientais são imprescindíveis para o desenvolvimento do jovem. Entretanto, o cuidado nos primeiros anos de vida, concomitantemente, com ações de proteção que possibilitem uma relação de afeto entre a criança e o cuidador, são de extrema responsabilidade. É durante os primeiros anos de vida que a estimulação do afeto deve ser exercida, sensação de segurança, situações ricas com estímulos positivos criam laços de afeto que possibilitam um desenvolvimento pleno da criança perpassando pela fase da adolescência e vida adulta.

A TEORIA DO APEGO E O CONVÍVIO FAMILIAR PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO SER

Embasado na “Teoria do Apego”, os cuidados parentais afetuosos e sensíveis criam uma base segura a partir da qual a criança pode explorar o mundo, sabe-se

que palavras de afirmação, incentivo e apoio para lidar com as adversidades quando bebê e na infância, contribuem na formação integral do indivíduo, tornando-os pessoas mais confiantes e mais resistentes a frustrações. (TOUGH, 2012).

A teoria do apego foi desenvolvida nas décadas de 1950 e 1960 por John Bowlby, psicanalista britânico, e Mary Ainsworth, pesquisadora da Universidade de Toronto. Na época, o campo do desenvolvimento infantil era dominado pelos behavioristas, que acreditavam que as crianças se desenvolvem de maneira mecânica, adaptando seu comportamento em função dos reforços positivos ou negativos que recebem.

Pensavam eles que a vida emocional das crianças não era muito profunda; o aparente anseio do bebê pela mãe nada mais era que uma indicação de suas necessidades biológicas de alimentação e conforto físico. Com base na teoria behaviorista, a principal recomendação para os pais na década de 1950 era não “mimar” os bebês, evitando pegá-los no colo ou confortá-los de alguma maneira quando chorassem.

Aliado à importância dos cuidados afetuosos, o ambiente onde o jovem está inserido é de suma importância. O ambiente familiar, comunitário e escolar quando ofertam estímulos positivos, são espaços em potencial para um desenvolvimento rico em possibilidades, que corroboram para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, corporais, psicológicas e também atuam como fator de proteção para doenças mentais nos jovens.

Entretanto, caso o jovem, porventura, seja negligenciado em estímulos positivos, em relação ao cuidado, expostos a situações de perigo, logo não haverá condições propícias para o desenvolvimento do afeto. Em estudos do professor, psicólogo e pesquisador Clancy Blair (2011), aponta que o nível de cortisol em crianças sofre picos mediante situações de estresse. Condições desfavoráveis do ambiente maximizadas por situações de turbulência familiar, caos e tumultos, são responsáveis pelo aumento nos níveis do hormônio cortisol nas crianças, sendo esse hormônio, em níveis elevados, responsável por enfermidades como diabetes, hipertensão arterial, depressão, cansaço crônico, irritabilidade, ansiedade, entre outros problemas.

Conforme Michael Meaney (2000) e Clancy Blair (2011), para desenvolver capacidades como perseverança e concentração, nas crianças é preciso um alto nível de carinho e atenção por parte dos que cuidam delas. Essa afirmação trazida por esses pesquisadores nos leva a entender que o um bom desenvolvimento na fase da adolescência é construído não na fase da adolescência e sim na infância.

Porém o que podemos observar é que os jovens chegam ao ensino fundamental e, conseqüentemente, no ensino médio com inúmeras dificuldades, sejam elas de ordem psicológicas (comportamentais e de interação social) e/ou de aprendizado.

Dificuldades que deveriam ter sido evidenciadas e solucionadas em anos anteriores.

Durante a fase de transição da infância para adolescência e na fase da adolescência para vida adulta que professores/educadores e familiares procuram reparar questões que deveriam ter sido observadas e trabalhadas no passado. Para entendermos o comportamento do jovem hoje, devemos olhar para o passado dele, lá estarão as possíveis respostas para os problemas apresentados pelos jovens no presente.

De acordo com o pesquisador em educação e matemático Ole Skovsmose (2012), para entender a historicidade do indivíduo, em particular, do jovem, deve-se levar em consideração seu passado e suas experiências vividas, isso, segundo o pesquisador, denomina-se como *Background*. Essa palavra vai além da tradução literal, o *background* de um indivíduo pode ser entendido como as experiências anteriores vivenciadas no contexto cultural e sociopolítico pelo indivíduo. O *background* refere-se à história de uma pessoa em uma determinada fase da vida. No entanto, não como essa história pode ser interpretada por terceiros, mas como é vivenciada pela pessoa. (CARRETA, SANTOS, 2019).

Desse modo, nota-se que tudo que somos e acreditamos no presente tem influência direta do que foi vivido. Caso a pessoa tenha passado por situações de dificuldades, violência física e/ou psicológica, ausência de estímulos positivos na infância, essa pessoa poderá apresentar um *background* arruinado. Um *background* arruinado implica em dificuldades de entender sua atual situação, o mundo em que vive e, por consequência do *background* arruinado, terá uma condição limitada de vislumbrar um futuro com possibilidades de melhora de vida. Pois de certa forma, esse indivíduo nunca vivenciou um ambiente favorável e rico em estímulos positivos que pudessem possibilitar a ele um olhar ampliado das possibilidades que a vida oferta.

Skovsmose, evidencia além das experiências anteriores vivenciadas pelo indivíduo, as oportunidades propiciadas ou que estarão por vir a partir da sua condição social, política e cultural, segundo o autor esse conceito denomina-se como *Foreground*.

O *foreground* de uma pessoa relaciona-se com a percepção do indivíduo em relação às oportunidades em que a sua situação social, política e cultural o proporcionam, o *foreground* se relaciona com a visão e percepção perante a sociedade, política e cultural de cada indivíduo. (CARRETA E SANTOS, 2020). Eu me atrevo a incluir a condição intelectual do indivíduo como elemento libertador ou limitador, pois mesmo dentro de uma estrutura cultural, social e política há possibilidade por meio da capacidade intelectual do indivíduo de se libertar das “amarras”, daquilo que o aprisiona, do que o escraviza, daquilo que a sociedade o impõe, preestabelece para determinados indivíduos oriundos de estratos

sociais específicos. A condição intelectual pode salvar o indivíduo, ou pela falta dela pode estreitar seus horizontes o limitando de vislumbrar um *foreground* rico em novas oportunidades.

A partir do que foi exposto, pode-se concluir que crianças que são criadas em ambientes harmoniosos, ricos em estímulos positivos, cuidadas por pessoas afetuosas apresentam muito mais chances de serem pessoas com maior capacidade de vislumbrar um *foreground* positivo rico em possibilidades virtuosas ao longo da adolescência e vida adulta. Logo, caso essas crianças cheguem à adolescência e por algum impedimento, elas não tenham vivenciado situações favoráveis ao longo da infância, com poucos estímulos positivos.

Esses jovens se constituirão indivíduos mais suscetíveis a apresentarem problemas de aprendizado, ansiedade, insegurança, por terem sido negligenciados, consequentemente construirão um *background* desfavoravelmente. Desse modo, como seria possível então, professores, mães, pais e responsáveis ajudar os jovens a recuperarem sua autoestima e capacidades de concentração/cognição e psicológica que deveria ter sido estimulada e reforçadas ao longo da infância?

O JOGO DE XADREZ NO RESGATE DA AUTO ESTIMA DE CRIANÇAS E JOVENS

Para tentar ajudar os jovens no resgate de sua autoestima, confiança e capacidades psicológicas e cognitivas que não foram estimuladas, adequadamente, na infância. Lança-se a proposta de trabalhar com o jogo de xadrez, com a intenção de utilizar os ensinamentos do xadrez para ajudar o jovem, em um primeiro momento, a entender sua realidade e, em um segundo momento, procurar meios a partir dos ensinamentos do jogo para solucionar seus problemas.

Segundo professora Gloria Souza (2016), e o professor Guilherme Chaida (2010), em seus estudos eles apontam que jogar xadrez agrega inúmeros benefícios àquelas pessoas que o praticam, como: melhora da assimilação da relação de perda e ganho, dando espaço para o aprendizado de valores importantes como: respeito, tolerância, autocontrole e companheirismo.

Além de estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico, Por isso, muitas pesquisas que abordam a temática do jogo de xadrez o utilizam como uma ferramenta pedagógica no auxílio dos processos de ensino e aprendizado de jovens. Por ser um jogo que abarca diversas áreas da cognição humana. Desse modo, o xadrez contribui com o desenvolvimento e aprimoramento de determinadas capacidades que podem ser instigadas. Sendo elas: a paciência, a prudência, a perseverança, o autocontrole, a autoconfiança, a sublimação da agressividade. (VALADÃO e GOMES, 2021), (ALBUQUERQUE, 2018); (ARAÚJO, 2014); (ZAIM e PEREIRA, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da necessidade de auxiliar o jovem a olhar para si e ver suas potencialidades e as oportunidades que o meio oferta, procura-se com os ensinamentos do xadrez ressignificar pensamentos e ideias, que antes da prática do jogo se apresentavam de difícil compreensão pelos mesmos.

À medida que estes vão se apropriando dos principais fundamentos do xadrez, que é o pensar antes de agir, e da análise e busca incessante pela melhor jogada, mesmo diante da dificuldade de enxergar a realidade e da singularidade dos problemas que cada um traz consigo, oriundos de um *foreground* arruinado, pretende-se utilizar dos fundamentos citados para apresentar para os jovens, possíveis maneiras de pensar, fazer e ser diferente.

Fazendo com que após o contato com o xadrez, seja possível a estes indivíduos ressignificarem seus pensamentos e ideias e transpor o conhecimento aprendido no tabuleiro para suas vidas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eduardo Ribeiro.. **O jogo de xadrez como ferramenta pedagógica no ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes de uma escola de Santa Maria /RS.** 47 fls. Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação Física Escolar da Universidade Federal de Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13142>. Acesso em: 07 jul.2023.
- ARAÚJO, Cláudio Reis. et al. Escolares praticantes de xadrez acertam mais e são mais rápidos em tarefas de tomada de decisão. **Ciência & Cognição.** Vol 19(3) 335-341. 2014.Disponível em:https://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/964/pdf_35. Acesso em: 07 jul. 2023.
- CARRETA, Cecy Leite Alves.; DOS SANTOS, Cintia Aparecida Bento. Background, foreground e a educação matemática crítica: uma investigação da base nacional comum curricular do ensino fundamental. **Revista Paraense de Educação Matemática.** Campo Mourão, Pr, v.8,n.17,p.248, p.248-264,jul. dez.2019. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/rpem/article/view/6161/4184>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- CLANCY, Blair. et al. Salivary Cortisol Mediates Effects of Poverty and Parenting on Executive Functions in Early Childhood. **Child Development**, vol. 82. 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22026915/>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- CHAIDA, Guilherme.; OLIVEIRA, Marco Aurélio.; PINTO, Fernando Pereira. **A Importância do Xadrez no Ambiente Escolar.** 37 fls. Trabalho de conclusão de curso em Educação Física na Instituição de Ensino Superior Sant’Ana Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <https://iessa.edu.br/revista/index.php/tcc/article/view/589>. Acesso em: 07 jul.2023.

DAYRELL, Juarez. **A Escola Faz as Juventudes? Reflexões em Torno da Socialização Juvenil**. Centro de Estudos de Educação e Sociedade. Volume 28; Número 100. Campinas/SP. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>. Acesso em: 15 jul.2023.

GADELHA, R.M.Fonseca. **Educação no Brasil: Desafios e Crise Institucional**. Revista Pesquisa & Debate. São Paulo. Vol. 28. Número 1 (51). Jul 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/33530>. Acesso em: 07 jul.2023.

MEANEY, Michael. J.; CALDJI, Christian.; DIORIO, Josie. Variations in Maternal Care in Infancy Regulate the Development of Stress Reactivity. **Biological Psychiatry**, vol.48, nº12.2000. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11137058/>

REICH, Wilhelm. **Análise do Caráter**. São Paulo: editora Martins Fontes. 3ª edição. 1998.

REICHERT, Evânia. **Infância a Idade Sagrada: anos sensíveis em que nascem as virtudes e os vícios humanos**. Porto Alegre: editora Valle do Ser. 5ª edição. 2018.

SOUZA, Glória Gilda. **O xadrez como ferramenta social e pedagógica no ensino e aprendizagem**. Superintendência da Educação Diretoria de Políticas e Programas Educacionais Programa de Desenvolvimento Educacional. Universidade Estadual de Maringá. 2016. Disponível: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edfis_uem_gloriagildadesouza.pdf. Acesso em: 07 jul.2023.

SKOVSMOSE, Ole. Students Foregrounds: Hope, despair, uncertainty. Repositório Institucional UNESP.2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/74091>. Acesso em 15 jul. 2023.

TOUGH, Paul. **Uma Questão de Caráter: Por que a curiosidade e a determinação podem ser mais importantes que a inteligência para uma educação de sucesso**. Editora: Intrínseca. Rio de Janeiro. 2012.

VALADÃO, Valdenilton Rodrigues.; GOMES, Adriana Aparecida Molina. **O xadrez na formação de professores que ensinam matemática**. XIV Encontro Sul-Mato-Grossense de Educação Matemática. SBEM/MS-UFMS. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/aesmgedumat/article/view/14404>. Acesso em: 07 jul.2023.

ZAIM, Beatriz Torres Pereira; RODRIGUES, Vanildo. **Xadrez Escolar e o Desenvolvimento da Concentração e do Raciocínio Lógico**. Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense. Volume 1. Ano 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uem_edfis_artigo_beatriz_torres_aazaim.pdf. Acesso em: 07 jul.2023.

POSFÁCIO

O presente livro intitulado: “*EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO: CAMINHOS PARA (RE)PENSAR O CONTEXTO EDUCATIVO*”, traz em suas páginas a escrita potente de autores que não abraçam a inércia. Pelo contrário, trazem consigo a dinâmica do movimento das suas ações educativas, vivas e pulsantes.

A educação requer de seus partícipes movimento, ação, atitude, garra, coragem e a busca incessante por transformação.

É na ação constante do movimento reflexivo que o educador trilha caminhos que levam ao processo de formação e emancipação dos sujeitos, e através destes a mudança do meio onde se inserem, surgindo assim um movimento de transformação individual e coletiva.

E é com esse movimento de busca por uma educação que vise à equidade entre os sujeitos que os autores do presente livro apresentam em suas linhas escritas ideias, experiências e vivências, repletas de reflexões sobre o ato e o movimento de educar.

Finalizo minhas palavras com o sentimento de gratidão a cada autor que aqui trouxe suas contribuições que servirão de inspiração e embasamento teórico para outros educadores/pesquisadores/autores, que com suas ações pedagógicas diárias formam e transformam as vidas de seus educandos, num movimento constante de reflexão do contexto educativo presente.

Idalina Maria Sampaio da S. F. Dias

Julho de 2023

ORGANIZADORES

Gerviz Fernandes de Lima Damasceno



Mestranda do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF UNILAB-IFCE. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário INTA - UNINTA (2015). Licenciada em Letras-Português pela Universidade Anhanguera - UNIDERP (2022). Possui Especialização em Gestão Pedagógica na Escola Básica, pela Universidade Estadual do Ceará (2018). Especialização em

Educação, Pobreza e Desigualdade Social, pela Universidade Federal do Ceará (2017) e Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade Alfa América (2017). Servidora Pública Municipal, no cargo de professora efetiva dos municípios de Tianguá-CE e Ibiapina-CE. Formadora Regional da CREDE 05 do Ciclo de Alfabetização pelo Programa PAIC INTEGRAL. Autora de Material Educacional Nova Escola Nacional e Regional (Estado do Ceará), de Língua Portuguesa, para alunos do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização (GEPA - UFC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1195148034590730>.

E-mail: gervizfernandes@gmail.com.

Edmilson Rodrigues Chaves



Mestrando do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEFUNILAB/IFCE) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IFCE). Pedagogo; Professor efetivo do Município de Crateús, concursado no ano de 2002 em efetivo exercício até os dias atuais, graduado em Pedagogia

pela Universidade Estadual do Ceará (FAEC/UECE - 1998); com Complementação de Estudos nas áreas de Português e Inglês (UVA - 2003); Especialista em Psicopedagogia (FAEC/UECE-2000); Especialista em Gestão Escolar (Instituto UFC Virtual - 2012). Lecionei as seguintes disciplinas enquanto professor temporário do Ensino Superior no Instituto Vale do Acaraú- IVA: Estágio Supervisionado I, II e III; Orientação de

TCC, Organização Didático Pedagógica em Educação Física; Psicologia da Aprendizagem. Esteve como formador do Programa PAIC/PNAIC/MAISPAIC

durante o período de 2015 a 2018. Atualmente é lotado como professor regente no Ensino Fundamental II no município de Crateús.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1741781241304894>.

E-mail: edmilsonchavespedagogo@gmail.com.

Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias



Mestranda do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF UNILAB-IFCE. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2002), licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade do Vale do Acaraú - UVA (2006) e Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR (2014). Pós-Graduada em: Ensino de Língua Portuguesa e Arte Educação pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2004), em Gestão Escolar pela Faculdade de Juazeiro no Norte - FJN (2009) e em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC- RIO (2011). Professora concursada da Prefeitura Municipal de Barbalha, desde 2006. Possui experiência como Formadora Regional e Municipal pelo Programa PAIC INTEGRAL no Ciclo de Alfabetização, pela CREDE 19 e no município de Barbalha - Ceará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas - EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E DOCÊNCIA - (EDDOCÊNCIA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8166059451329520>.

E-mail: idalinamariasampaio@gmail.com.

ÍNDICE REMISSIVO

A

África 13, 15, 17, 21, 151, 159, 162, 163

Antropológico 108, 169

B

Base Nacional Comum Curricular 89, 90, 97, 103, 142, 144, 145, 146, 148, 149, 174, 176, 184, 201, 236, 244

BNCC 89, 90, 96, 103, 126, 130, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 174, 175, 176, 177, 178, 184, 201, 204, 210, 232, 236, 243, 244

Brasil 13, 18, 19, 20, 23, 37, 40, 42, 50, 54, 55, 58, 60, 78, 79, 80, 81, 86, 88, 89, 107, 125, 130, 138, 142, 149, 157, 158, 159, 163, 165, 167, 173, 176, 177, 184, 186, 187, 189, 191, 198, 201, 211, 231, 233, 234, 235, 236, 259, 264

Brinquedos 139, 148, 184

Bullying 58, 59, 60, 62, 64, 66, 67, 68

C

Calculadora Hiper Calc 201, 204, 205, 207, 208, 209

Ciência 52, 82, 89, 90, 91, 93, 94, 96, 97, 198, 199, 211, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 231, 233, 234, 236, 237, 244, 263

Ciências da Natureza 90, 189, 218, 231, 232, 236, 237, 238, 239, 240, 242

Comunidade escolar 38, 43, 76, 83, 85, 124, 129, 130, 244

Conhecimento 9, 17, 18, 32, 34, 37, 42, 45, 46, 47, 48, 54, 55, 60, 62, 63, 67, 71, 76, 91, 96, 97, 99, 104, 105, 109, 113, 114, 116, 117, 119, 120, 127, 130, 131, 136, 138, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 160, 164, 168, 169, 172, 176, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 190, 191, 194, 195, 196, 197, 201, 202, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 224, 226, 227, 228, 230, 232, 233, 236, 240, 248, 250, 251, 253, 258, 263

Conhecimento pedagógico 211, 217, 218, 220

Consciência Histórica 55, 56

Constituição 30, 42, 47, 50, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 138, 142, 149, 174, 177

Constituição da República Federativa do Brasil 42, 50, 149, 177

Constituição Federal 30, 42, 47, 80, 81, 83, 85, 87, 138, 174

Coordenador Pedagógico 125, 128, 131, 178

Cultura afro-brasileira 11, 159

Currículo 68, 168, 170, 177, 243, 244, 245

D

Democracia 18, 45, 80, 81, 85, 86, 116, 119, 128, 129, 150, 152, 174

Desenvolvimento infantil 133, 134, 185, 188, 260

Dialética 47, 117, 171

Direito fundamental 41, 42, 44

Direitos Humanos 50, 59, 108, 149, 163

E

- Educação Básica 23, 33, 36, 40, 50, 88, 90, 108, 121, 122, 123, 125, 126, 129, 138, 142, 143, 144, 146, 149, 159, 176, 177, 191, 193, 197, 217, 234
- Educação brasileira 55, 79, 80, 81, 82, 83, 89, 107, 144, 146, 148
- Educação de Jovens e Adultos (EJA) 39, 125
- Educação do Campo 22, 23, 33, 35, 37, 40
- Educação Física 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 166, 257, 263, 266
- Educação Infantil 31, 36, 39, 133, 135, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 154, 157, 160, 173, 184, 188
- Educação pré-escolar 132, 187
- EJA 39, 125, 161, 166
- Ensino Fundamental 25, 26, 28, 29, 30, 31, 36, 37, 39, 60, 121, 125, 143, 145, 149, 160, 161, 173, 189, 191, 193, 204, 212, 227, 237, 240, 244, 252, 266, 267
- Ensino Médio 28, 29, 30, 31, 36, 160, 163, 173, 210, 237
- Escola Municipal 25, 26, 27, 28, 38
- Escolas Mínimas 24, 25, 30
- Escritografias 14, 19
- Escritoras negras 11, 12, 14, 19
- Especialização em Gestão 121, 124, 130, 266
- Estudo de Caso 123, 124, 125
- Étnico-raciais 152, 154, 157, 167
- Êxodo rural 32, 35, 36, 38, 39

F

- Física 64, 97, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 163, 166, 213, 214, 215, 216, 217, 220, 236, 237, 239, 257, 263, 266

G

- Gestão Escolar 80, 88, 123, 131, 179, 189, 266, 267
- Gestor Educacional 121, 122, 124, 129
- Gestor Escolar 123, 125, 130
- Gramática 100, 101, 102, 103, 104, 105
- Gramática Normativa 103, 104

H

- Habilidades matemáticas 63, 67, 68
- Hiper Calc 201, 204, 205, 207, 208, 209
- História da Educação Brasileira 54, 81, 87

L

- LDB 40, 43, 47, 50, 82, 83, 125, 138, 142, 159, 174, 176, 177, 183, 236, 244
- Lei 10.639/03 160, 164, 165, 167
- Liberdade 43, 48, 68, 81, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 137, 180, 181, 185
- Língua Portuguesa 98, 99, 101, 104, 105, 107, 121, 166, 168, 178, 266, 267
- Lúdico 133, 134, 135, 139, 140, 147, 148, 150, 157, 179, 180, 181, 185, 187, 188

M

Matemática 22, 58, 61, 65, 68, 121, 189, 190, 191, 192, 197, 198, 200, 201, 203, 204, 208, 209, 210, 236, 237, 257, 263, 264
MEC 27, 87, 149, 165, 173, 210, 240, 243, 244
Método pedagógico freireano 115, 116
Ministério da Educação e Cultura (MEC) 173, 210
Mobral 26, 40
Mulheres negras 10, 11, 12, 13, 14, 166
Município de Surubim 23, 38, 40

N

Negritude 10, 11, 164

P

Paulo Freire 53, 63, 67, 108, 120, 146, 157
PEADS 31, 32, 34, 35, 40
Pedagogia freireana 116, 118, 119
Piaget 180, 186
Português 98, 99, 100, 101, 104, 107, 121, 266
Práxis 9, 35, 108, 113, 118, 119, 138, 225, 230, 255
Primeira infância 146, 156
Programa de Convivência Democrática 59, 62
Projeto Pedagógico do Curso (PPC) 231, 238, 239
Projeto Político Pedagógico 60, 156, 237, 258
Psicopedagogia 71, 221, 246, 251
Psicopedagogo 70, 71, 75, 76, 77, 250, 251, 252

S

Sala de aula 23, 34, 54, 60, 65, 66, 68, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 98, 102, 106, 125, 146, 148, 153, 154, 155, 160, 161, 166, 174, 175, 179, 181, 183, 184, 190, 192, 193, 194, 195, 197, 200, 201, 202, 204, 208, 209, 210, 214, 215, 216, 217, 218, 222, 225, 226, 227, 241, 243, 246, 247, 250, 252, 254, 257
Sala de aula invertida 89, 92, 93, 96
Socioemocionais 63, 67, 68, 152
Supervisão pedagógica 122, 123, 125, 126, 129

T

Tecnologia Alternativa 31, 40
Transtorno obsessivo 70, 71, 78

X

Xadrez 262, 263, 264

