

Vol. 02

DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS:

A educação em pauta

Maria de Fatima Andrade Costa Henriques
Adriano Claiton Alves Castro
Francelino Alves Henriques
João Wagner Martins
(Organizadores)

DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS:
A educação em pauta

Volume 02

**Maria de Fatima Andrade Costa Henriques
Adriano Claiton Alves Castro
Francelino Alves Henriques
João Wagner Martins
(Organizadores)**

**DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS:
A educação em pauta**

Volume 02

Autores:

Aline Pinto da Silva	Luciene Suzarte Santos
Andressa Correa Azevedo Rosa	Mariano Matos Ribeiro
Camila Pessin Caverzan	Patrícia Laurindo da Cunha Passos
Erika Cardoso Monteiro Peçanha	Pedro Carlos Pereira
Graciela Brandão da Silva	Priscila Souza Santos Rohr
João Otamar Almeida de Jesus	Renata Maziole Ragazi Casagrande
Juliana Salvador	Valéria Maria Carvalho Martins
Laila Belote	Vânia Gonçalves Khéde da Silva



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Maria de Fatima Andrade Costa Henriques; Adriano Claiton Alves Castro; Francelino Alves Henriques; João Wagner Martins [Orgs.]

Diálogos pedagógicos: a educação em pauta. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 216p.

ISBN: 978-65-5869-080-1 [Impresso]
978-65-5869-199-0 [Digital]

1. Currículo. 2. Diálogo. 3. Educação Infantil. 4. Pedagogia. I. Título.

CDD – 370

Capa: Andersen Bianchi

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

SUMÁRIO

Apresentação	9
Prefácio	11
Capítulo 01	13
UM OLHAR PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO Luciene Suzarte Santos	
Capítulo 02	37
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ESCOLAR QUILOMBOLA DA EEEF “GRAÚNA” Graciela Brandão da Silva	
Capítulo 03	53
MODELAGEM MATEMÁTICA NA PERSPECITIVA SOCIOCRTICA COMO VIÉS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM DIALÓGICO Juliana Salvador e Pedro Carlos Pereira	
Capítulo 04	65
CURRICULO: VELHOS DESAFIOS E NOVOS COMPROMISSOS Andressa Correa Azevedo Rosa e Patrícia Laurindo da Cunha Passos	

Capítulo 05 FAMÍLIA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA Erika Cardoso Monteiro Peçanha	77
Capítulo 06 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS Aline Pinto da Silva	87
Capítulo 07 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR À LUZ DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Laila Belote	99
Capítulo 08 O PROFESSOR DE CIÊNCIAS NA SALA DE AULA Camila Pessin Caverzan	117
Capítulo 09 O ENSINO A DISTÂNCIA E A IMPORTÂNCIA DAS AULAS REMOTAS Renata Mazirole Ragazi Casagrande	133
Capítulo 10 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS ALIADA À TECNOLOGIA Priscila Souza Santos Rohr	143
Capítulo 11 IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL João Otamar Almeida de Jesus	159

Capítulo 12	173
AFASTAMENTO DO PROFESSOR DA SALA DE AULA: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS	
Valéria Maria Carvalho Martins	
Capítulo 13	187
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Mariano Matos Ribeiro	
Capítulo 14	201
A PEDAGOGIA E AS ATRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO JUNTO AO CORPO DOCENTE, NUMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA	
Vânia Gonçalves Khéde da Silva	

APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

Diante das incessantes mudanças inerentes ao mundo globalizado, as exigências por profissionais bem capacitados para nele atuarem tornam-se cada vez mais relevantes. Nesse sentido, a educação necessita ser repensada a todo instante como pilar capaz de suprir as necessidades desta sociedade em constantes transformações, fazendo emergir profissionais qualificados e que atendam a essas expectativas.

Portanto, a formação docente para enfrentar as mazelas sociais, provenientes de um mundo imediatista, requer novos olhares para trazer à tona propostas pedagógicas e encarar os efeitos deste imediatismo, mas que não suprima o desenvolvimento das questões humanas tão relevantes para a construção desta sociedade.

Com intuito de fomentar um debate sobre educação de qualidade e que procure discutir a realidade social, nós, organizadores, apresentamos a *Coletânea Diálogos Pedagógicos: A educação em pauta*, composta por quatro volumes, resultado de um trabalho coletivo e interdisciplinar, revelando inúmeros autores, que em cada capítulo apontarão reflexões contemporâneas sobre educação, no sentido de contribuir, de forma crítica e reflexiva, com a práxis docente.

Nosso objetivo é difundir o resultado das pesquisas realizadas durante os cursos de mestrado e doutorado, pois acreditamos que este material contribuirá para que os processos formativos educativos dialoguem com as pesquisas científicas já realizadas ou que sejam elas impulsionadoras das que ainda serão produzidas.

Cada Volume foi enriquecido com capítulos que trazem pitadas de diferentes localidades brasileiras, engrandecendo o debate educativo com um material que remete as realidades e

inquietações presentes em seu cotidiano. Os livros foram ordenados, sempre que possível, de acordo com a temática, trazendo temas como: Educação Infantil, Alfabetização, Educação Especial, Currículo, Formação Docente entre outros.

Esperamos que os achados apresentados nesta coletânea possam compor seu acervo pessoal e que você possa deleitar-se na leitura de cada capítulo.

Maria de Fatima Andrade Costa Henriques
Adriano Claiton Alves Castro
Francelino Alves Henriques
João Wagner Martins

PREFÁCIO

Prefaciara uma obra literária com a densidade acadêmica que a presente Coletânea contém, é algo que faz emanar uma relativa responsabilidade e, simultaneamente, uma satisfação.

A 'Coletânea Diálogos Pedagógicos: a Educação em pauta' nos traz relevantes reflexões acerca desse complexo tema que é a educação. Não apenas pela etimologia do termo diálogo, que em sua essência viabiliza a discussão entre diferentes atores sociais, mas por ser a partir dos dissensos que surgem novas diretrizes, novas metodologias e novos procedimentos.

Em se tratando de uma obra que nasce do conhecimento acumulado por mestrandos e docentes de uma universidade de outra nação do Mercosul, o enriquecimento se dá para além da simples leitura, já que traz em seu bojo as realidades e culturas de atores sociais de distintas origens geográficas. É também o que muito enriquece a obra.

E eis que assim, pelas diferentes origens de seus autores, é que podemos mesmo afirmar que nascemos e vivemos como um rio, que ao longo de sua trajetória vai recebendo afluentes de vivências e de cognições.

Por vezes, assim como um rio, os autores podem ter se defrontado com eventuais obstáculos colocados ao longo do seu leito, mas os superaram pela importância que a força motriz da educação é capaz de conceder ao se navegar em águas tão profundas, como dos novos conhecimentos contidos na 'Coletânea Diálogos Pedagógicos: a Educação em pauta'

Se a 'poluição' gerada por algumas adversidades pode ter sido capaz de marcar momentos do percurso desse rio de erudição que aqui temos, as sementes das experiências que cada autor teve a oportunidade de plantar ao longo desse trajeto, poderão muito germinar. Sugiro, então, que sejam regadas de forma abundante com sua leitura e apreciação crítica e analítica.

Ao chegarem ao porto de destino – o final deste livro – todos, certamente, estarão mais renovados, pela brisa de novos olhares e pelo frescor de novas reflexões para que sigamos sempre em frente. Este há de ser apenas um porto de parada para abastecimento cultural.

Continuemos a viagem pelo caudal de sabedoria que novos pesquisadores nos trazem.

Prof. Dr. Carlos Estephanio
Presidente da Associação Brasileira de
Pós-Graduados no Mercosul:
ABPÓS MERCOSUL

UM OLHAR PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO

Luciene Suzarte Santos¹

1. Introdução

O interesse em abordar o ensino da cultura africana e afro-brasileira no âmbito escolar, ocorreu devido à percepção que ao longo da história do Brasil, o negro sempre foi ator social subjugado e estigmatizado até os dias atuais. A imagem do negro sempre foi estigmatizada com estereótipos negativos devido à fomentação historiográfica construída sob o eurocentrismo.

Percebe-se que a luta do negro não é algo novo, pois segundo a história os primeiros movimentos negros surgiram no período escravagista, de maneira radical e clandestina e, tinha como objetivo a libertação dos negros cativos. De lá para cá, o negro continua lutando pela sua equidade.

A Lei 10.639/03 conseguiu de certa forma, legitimar uma ideologia de que o negro tem uma cultura, uma História a ser estudada, e ajudou demasiadamente na construção do Brasil, ou seja, os alunos precisam enxergar o negro além do que mostram os livros didáticos, bem como, entender também que há a necessidade de uma reparação histórica no que tange a história do negro no

¹Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay. Professora de Educação Básica no Município de Caieiras - SP Graduada em Pedagogia pela Uninove (Universidade Nove de Julho). Licenciada em História pela Faculdade Paulista São José. Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Lucinda de Moraes. Pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade Nove de Julho. Especialista em Supervisão Escolar pela FACION- Faculdade de Conchas.
E-mail: lusantossuzarte@gmail.com

Brasil, pois só assim é possível romper com o preconceito existente não só no ambiente escolar, como na sociedade em geral.

A cultura africana é muito rica, mas pouco valorizada no campo educacional, especialmente nos espaços escolares. Nesse sentido, considera-se que é possível vivenciar de forma reflexiva, a história de diferentes culturas, inclusive a africana, e que as vivências, os diálogos e as reflexões são essenciais para afirmação, compreensão e respeito de diferentes culturas e identidades.

Entretanto, para que haja o respeito à diversidade, faz-se necessário a introdução do conhecimento da História da África e da cultura do povo africano, nos primeiros anos da educação fundamental, já ensaiada na educação infantil, para que a criança desenvolva uma consciência acerca da influência da cultura africana inserida na sua própria cultura.

Apesar da importância histórica da cultura africana no Brasil, a mesma é tratada com negligência no âmbito educacional, mesmo tendo grande influência na formação e na evolução da sociedade brasileira, para mudar essa realidade, a escola enquanto espaço dinamizador de práticas e ações promotoras do princípio de igualdade, respeito e equidade, deve promover reflexões acerca do combate ao racismo e a valorização da cultura africana.

No entanto, é necessário aprofundar os conhecimentos e pesquisas históricas sobre o continente africano, a cultura de seu povo, suas riquezas e contribuições para a formação da cultura brasileira. Quando o aluno enxerga o lado positivo da cultura afro-brasileira e percebe sua influência no seu modo de vida, tece uma trama de grande diversidade que oportuniza o reconhecimento, valorização e respeito a real história do povo africano.

Alguns integrantes da sociedade brasileira ainda acreditam que o afrodescendente é um ser humano inferior, e não raramente, é possível ver crianças e jovens negros passarem por situações vexatórias, nas quais são vítimas de brincadeiras mal intencionadas. São chamadas não pelos seus nomes escolhidos pelos seus pais, mas por apelidos que os diminuem e os ridicularizam, tais práticas são frutos das diferenças existentes e aparentemente consolidadas

por uma sociedade preconceituosa e que ainda não se libertou do negro-escravo. Pode-se afirmar que essas atitudes são corriqueiras e aceitas como “normais” no ambiente escolar.

2. Metodologia

O presente trabalho resulta de uma pesquisa qualitativa descritiva, na qual foram averiguados artigos, livros, documentos e *sites* relacionados à temática. Ao usar os materiais já elaborados sobre o ensino da cultura africana e afro-brasileira no âmbito educacional, identificou-se também a necessidade da pesquisa bibliográfica. Segundo Cervo; Bervian (2002, p.66), “a pesquisa bibliográfica é meio de formação por excelência e constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”.

Para abordar o tema em questão foram consultados artigos científicos publicados em bases de dados disponíveis no Google Acadêmico e Scielo, bem como informações em livros impressos e na versão digital. Como aporte teórico utilizou-se Souza (2006), Munanga (2005) e Gomes (2012) entre outros.

3. A trajetória histórica e cultural do povo africano no Brasil

A história nos revela que o povo africano foi dominado pelos portugueses entre os séculos XV e XX. A geração de Reis de Portugal (coroa portuguesa) que governava e criava leis no país, detinha o controle do comércio e se apropriava de vários recursos, além de apreender os negros para o tráfico de escravos. No ano de 1910, o processo de independência foi inicializado por alguns países do Continente Africano. Portugal apesar de lutar contra o movimento foi vencido por uma campanha que o levou a derrota social e econômica, culminando com a Revolução dos Cravos em 1974, quando todas as colônias portuguesas na África se tornaram independentes (ANDRADE, 1992).

O Brasil carrega até os dias atuais uma triste marca: a de ter sido a última nação do mundo a abolir a escravidão. Presente já na antiguidade, o cativo humano é recriado junto com o capitalismo comercial e o movimento de expansão colonial, e tem no Brasil um local privilegiado. Com efeito, entre a segunda metade do século XVI e o ano de 1850, data oficial da abolição do tráfico negreiro, o número de africanos importados é estimado em 3,6 milhões de homens. (BENCI, 1977).

Com a entrada constante e volumosa de cativos, o país transforma-se em um território negro e mestiço, onde o trabalho passa a ser sinônimo de escravidão. Desterrado de seu continente, separado de seus laços de relação pessoal, ignorante da língua e dos costumes, o recém-chegado se transforma em boçal. Entendido como uma propriedade, uma peça ou coisa, o escravo perdia a sua origem e sua personalidade para se transformar em um *servus non habet personam*: um sujeito sem corpo, antepassados, nomes ou bens próprios.

Benci ainda afirma que:

Já na chegada, os africanos tinham provas do processo de descaracterização a que se veriam sujeitos, não só no batismo rápido que recebiam, como em termos a eles destinados e na nova condição a que se viam submetidos. Como um bem pessoal, o escravo podia ser alugado, leiloado, penhorado, hipotecado, assim como as demais posses de seu proprietário. “Nos inventários apareciam sem distinção ao lado dos animais, ambos classificados sob a rubrica bens semoventes, que se distinguiam dos bens móveis e dos imóveis”. (BENCI, 1977, p.38).

Para Benci (1977, p.41) “esses homens, apesar da radicalidade de sua situação, lutaram sempre não só por sua sobrevivência, como reinventaram a sua própria existência”. Sua humanidade estava garantida nos espaços previsíveis da revolta frente à violência do cotidiano, assim como nos locais em que a vigilância afrouxava o olhar. Estamos falando da religiosidade africana e dos poucos momentos de lazer, garantidos a partir de muita dissimulação e cuidado. Tal esforço ainda está vivo na força da influência africana e na importância de sua cultura nos dias de hoje.

A África possui 30 milhões de quilômetros quadrados de superfície e abriga diversas civilizações, etnias e culturas. Está dividida politicamente em 53 Estados, sendo que a média relativa per capita é muito baixa na maioria de seus países, sobretudo entre a população negra; a minoria branca ainda controla o poder político, a exploração dos recursos econômicos e a força de trabalho em quase todo continente. Há baixo desenvolvimento industrial (ANDRADE, 1992).

Mas apesar dos problemas apresentados, frutos da dominação europeia no período da colonização, podemos observar avanços conforme afirma Abramowicz e Col (2006):

O legado egípcio fundamenta um desenvolvimento em todo o continente africano, assim como o saber greco-romano fundamenta a civilização ocidental de origem europeia. Desse modo, diferentemente do pensamento comum, a África possui cultura, ciência e tecnologia sofisticadas desde tempos remotos (ABRAMOWICZ e COL, 2006; p.100).

Negros de diversas regiões da África foram trazidos como escravos para o Brasil, muitos deles morreram durante a viagem no navio negreiro, devido às péssimas condições de estalagem, alguns deles se suicidavam ou eram assassinados. Chegando ao Brasil, eram escravizados e quando reagiam eram açoitados e por vezes mortos pelos senhores ou capatazes. Eram tratadas como objetos, vendidos em praças públicas, avaliados pelo porte físico, pelos dentes, talvez os cavalos que eram vendidos dessa mesma forma, fossem mais bem tratados que os negros.

Os traficantes de negros não se importavam com o psicológico desses indivíduos, separavam de seus familiares, humilhavam, acorrentavam e até matavam os que se rebelavam. Diante de tanto sofrimento, alguns integrantes desse grupo de pessoas fugiam e formavam quilombos.

Evidenciar o afro-brasileiro como artista, artesão e seguidor de sua cultura, ajuda a desfazer a imagem do negro que teve sua carne transformada em coisa e seu espírito em mercadoria em nome do capitalismo.

De acordo com Abramowicz e Col (2006), os negros influenciaram intensamente na formação da cultura brasileira, como podemos observar em algumas canções conhecidas e cantadas até hoje pelo povo brasileiro, como “Escravos de Jó”, por exemplo, cujo objetivo é passar pedras ou qualquer outro objeto de um participante a outro organizados em um círculo e sentados no chão no ritmo em que a música é cantada. Em Gana, país da África, as crianças africanas contemporâneas têm uma canção semelhante com a canção brasileira. Ainda dentro da temática música, podemos citar o *rap* que reaparece com forte manifestação afro-brasileira, denunciando a opressão e a marginalização sofrida pela população pobre e negra.

Várias são as contribuições de importância cultural africana no Brasil, como por exemplo, a música, a dança, os jogos, as brincadeiras, dentre outros. Quando vivenciamos as relações étnicas, percebemos as contribuições que cada povo trouxe para formar o Brasil que conhecemos hoje. Tais contribuições contemplam todas as áreas do conhecimento e são visíveis. Portanto é muito importante, reconhecer e dar o valor devido à influência que a colaboração africana trouxe e exerce até hoje para a formação da cultura do Brasil.

Nele, a força da musicalidade africana está presente em circuitos que unem os negros dos Estados Unidos aos negros do Brasil, principalmente do Rio de Janeiro e de São Paulo. Tanto os ritmos marcados e repetitivos, como a força da palavra, e especialmente da palavra cantada, remetem a características das sociedades africanas; as letras das músicas de rap denunciam a opressão e a marginalização as que estão submetidos os habitantes das periferias dos grandes centros urbanos, em sua maioria negros e mestiços (SOUZA, 2006, p.138).

Infelizmente mesmo com tantas contribuições africanas, ainda vivenciamos, em terras brasileiras, preconceitos e discriminações. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, por exemplo, estabelecia que as escolas públicas do país não poderiam admitir

escravos e as previsões de instrução para adultos negros dependiam da disponibilidade do professor (BRASIL, 2004).

Mesmo diante da afirmativa de que todos têm cultura nem sempre todas elas são aceitas, caso da cultura africana, cultura não recebida com prazer no âmbito escolar por causa da história de escravidão do negro, por ser considerado “povo inferior”, por esse último motivo, muitas crianças crescem sem entender a cultura do seu povo.

Sabe-se que é no espaço escolar que as crianças negras tem as suas primeiras experiências com o racismo, preconceitos e estigmas. A desigualdade racial no âmbito escolar é uma realidade que fere a autoestima da criança negra e lhes tira o direito de igualdade.

Buscando minimizar e findar de fato tais posturas, a luta do movimento negro impulsionou a criação da lei nº 10.639/2003, a qual obriga o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica (BRASIL, 2004). Esta lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", que visa corrigir as disparidades no que tange as questões etnico-raciais.

Tal determinação evidencia a relevante contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira e tem o mérito de trazer aos estudantes do ensino básico os conhecimentos acerca das relações étnico-raciais e das histórias afro-brasileira e africana.

Percebe-se, que o povo negro tem travado lutas para sair do lugar de inferioridade que os brancos os colocaram. Assim sendo, em diversos lugares são organizados movimentos com o objetivo de mudar a história dos negros, buscando o respeito, igualdade e reparação das injustiças sofridas por mais de quatro séculos. Tais lutas são representadas por pessoas pertencentes a um povo diferente culturalmente. Povos, submetidos a um tipo de poder centralizado, tiveram de viver a contingência de juntos construir uma nação moderna e multicultural.

Até meados das décadas de 1980 e 1990, boa parte dos discentes matriculados nas series iniciais do Ensino Fundamental, entendiam a África como um país, os primórdios conhecimentos sobre o continente,

ocorriam por intermédio de abordagens sobre a escravidão, na qual os negros eram tratados como escravos, sendo ainda colonizados pela civilização europeia, considerados como pessoas sem cultura e sem conhecimento intelectual. A África apesar de ser um dos continentes mais antigos tanto na riqueza cultural como ambiental, não era reconhecida pela sua importância histórica.

Diferente da civilização indígena com posicionamento protetor por parte da catequese, os negros trazidos para o Brasil nem chegaram próximo a esta “atenção” por parte dos padres ou de outros. Muito pelo contrário, eram comercializados e tratados como animais obrigados a executar os serviços braçais em condições desumanas.

Por outro lado, os jesuítas faziam parte dos grupos de fazendeiros, médicos e advogados reforçando impiedosamente e ideologicamente a desvalorização do negro como pessoa/indivíduo. Como inserido na mentalidade do escravizador como se pudesse justificar o tratamento desumano marcado pela desvalorização estagnada como uma condição da falta de compreensão e na maneira como se comportavam estes homens e mulheres tratados como matéria (ARANHA, 2006, p.323).

4. A formação do professor para o ensino da cultura africana afro-brasileira

Na atual conjuntura, a escola é vista como uma fonte de aprendizagem e debates, e é a partir da conversação e da interação entre os pares que a oportunidade de trocar experiências acontece. Logo, é neste contexto que se dá a discussão da cultura africana que de certa forma já está inserida no currículo escolar. A prática do socializar ocorre a todo o momento no ambiente escolar. No seu interior as culturas existem ao mesmo tempo: o educador e aprendiz troca conhecimentos culturais que podem ser expandido para a comunidade, com respeito.

O que se refere à socialização escolar, Cavaleiro (2000, p.19;20), enfatiza que as imagens positivas ou negativas sobre um grupo

específico podem ser apreendidas no processo da formação das crianças, e, portanto, torna-se imprescindível que se tenha conhecimento da qualidade do processo de socialização vivenciado pelas crianças, no espaço da escola.

O trabalho do professor em sala de aula deve focar o desenvolvimento da compreensão do conceito de cultura, tanto no que se refere à cultura material, quanto aos aspectos relacionados à cultura imaterial.

A educação tem o dever de tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar- lhe o respeito pelas outras culturas (...) O conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura, mas também existência de um patrimônio comum ao conjunto da humanidade (DELORS, 2003, p.48).

A história demonstra que os indivíduos podem ser caracterizados por sujeitos reconhecidos ou segregados e que essas caracterizações podem deixar marcas profundas no processo de humanização. E isso pode estar ligado diretamente no processo da diversidade.

O ensino da cultura africana nas escolas deve ser realizado sem a prática da repetição ou inércia de abordar assuntos de “caráter conteudista”, não se pode determinar o estudo do negro no Brasil apenas com a ótica do período da escravidão, do sofrimento causado pelas chibatadas na clausura da senzala, pois tal prática, direciona os alunos para a falsa impressão de os negros não deixaram um legado cultural plausível, mas apenas sua força de trabalho.

Nesse sentido, é muito importante o desenvolvimento de um trabalho no qual seja discutida toda influência e cultura africana, objetivando o combate ao racismo, mas para que isso ocorra é necessário que os professores saibam lidar com o tema e tenham conhecimentos sólidos voltados à cultura africana, especialmente no que tange à religião, estereótipos de beleza física e racismo.

Nessa perspectiva, a formação docente é fundamental, pois o mesmo reconhecerá a relevância da temática e saberá como conduzir o trabalho, desenvolvendo estratégias que atinjam o

objetivo, apresentando os temas mais relevantes sobre a História Africana que contribuíram para a formação social, cultural e econômica do Brasil; abordando o assunto de maneira mais ampla, na qual não enfatize somente à etnia negra a questão da escravidão como a literatura brasileira costuma apresentar até os dias atuais.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, [...] essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p.16).

Assim sendo, é necessário que se questione até que ponto a criação e implementação dessa lei nas escolas têm o respaldo e o devido apoio do poder público e das políticas educacionais que regem a educação no Brasil, no que se refere à formação e devido suporte aos professores.

Com relação a isso, a coordenação geral da diversidade e inclusão Social da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade² (SECAD), que traça planos de ação que executam programas educacionais visando à permanência dos negros na escola, enfatiza que a influência da lei nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio só é possível mediante a formação de professores e da oferta de material didático específico.

Objetivando a o cumprimento da Lei 10.639/03, o MEC-Ministério da Educação, em 2009, elaborou o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira

² Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) - *Órgão componente da estrutura administrativa* do Ministério da Educação (MEC), criada em 2004, com o objetivo de tratar temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial.

e Africana, visando à diversidade étnica e o enfrentamento das desigualdades existentes no espaço escolar.

Como ações de segundo plano, destacam-se três tópicos principais para cumprimento da lei:

◎ Formação de Professores – A formação continuada de professores e educadores foi desenvolvida por meio do Programa Uniafro, que, entre outras ações, financiou cursos presenciais, coordenados pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs Anexo II) Além do curso a distância Educação-Africanidades-Brasil, ministrado pela UnB, e das oficinas de Cartografia sobre Geografia Afro-brasileira e Africana. ◎ Produção e distribuição de Material de Referência para Professores – Foram publicados 29 títulos da Coleção Educação para Todos (Secad/UNESCO), dos quais seis se referem à implementação da Lei 10.639/2003. Além dessa coleção, a Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (CGDIE/Secad) desenvolveu a linha editorial Educação e Diversidade Étnico-Racial. ◎ Cor da Cultura (2005) – Kit de materiais produzido em parceria com a Fundação Roberto Marinho que contém: Jogo Heróis de Todo Mundo, CD Conguê (música), 4 DVDs, 3 livros para professores e um livro didático (Memória das Palavras). Relatório de Avaliação do Programa Diversidade “esse material não foi editado pelo Programa, apenas distribuído, principalmente para as instituições executoras dos PICs (Projetos Inovadores de Cursos)” (BRASIL, 2008, s.p.).

Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2005, p.17).

Considerando-se que a educação é a base para a construção de uma sociedade mais justa e menos discriminatória, observa-se que não basta apenas ter e oferecer as ferramentas para o trabalho a ser

desenvolvido pela escola, mas também oportunizar aos alunos uma educação de excelência e sem discriminações.

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p.99-100). A formação continuada do professor é necessária, porque muitos deles não tiveram uma formação inicial, que deveria ser realizada nos cursos de pedagogia e demais licenciaturas, o que de certa forma, mostra o descaso que se faz em relação aos conteúdos, metodologias, recursos didáticos e práticas avaliativas que valorizem e difundam os conhecimentos oriundos da matriz cultural africana e, essencialmente, ao adequado tratamento das questões étnico-raciais no âmbito educacional.

Em geral, em nossas escolas os conteúdos de história brasileira contam apenas uma versão dos fatos históricos, pautada numa visão eurocentrista da descoberta de nosso país e do desenrolar da economia daquela época, apresentando a história do negro apenas por meio do negro escravo, do tráfico negreiro, um pouco das senzalas e muito pouco ou quase nada do modo de vida e da ascendência africana (COUTINHO, *et al.*, 2008, p.76)

É visível no âmbito escolar a necessidade de compartilhamento e articulação das questões relacionadas ao processo de construção da identidade brasileira afrodescendente, bem como nas relações sociais presentes na escola, no âmbito das diversidades culturais. É inegável a importância da Lei 10639/03 para as lutas dos movimentos de negros Brasil. Apesar das dificuldades e possíveis desvios na sua implementação, sem dúvidas, a Lei é uma conquista e, será de grande valia na construção de novas relações sociais.

O professor deve manter-se atualizado com referência a formação continuada, e demais cursos que resulte na atualização acadêmica, a fim de rever seus próprios conceitos, e possíveis estigmas já internalizados em tempos passados, esta autorreflexão pode resultar em questionamentos construtivos sobre sua prática educativa, e como aprimorar e talvez desconstruir alguns conceitos.

Trabalhar a educação das relações étnico-raciais na escola não é uma tarefa fácil. Um desafio que há décadas vem sendo discutido, principalmente, pelas organizações negras brasileiras, em particular, pelas organizações negras baianas, que desde a década de 1970 vem desenvolvendo e colocando em prática, nos espaços onde estão situadas e junto às escolas, abordagens pedagógicas que contempla a diversidade étnica-racial e cultural do povo brasileiro (ARAÚJO, 2013).

Porém, ainda assim no âmbito educacional que deveria ser um ambiente livre de qualquer tipo de preconceito, os negros lutam para ter a sua história aceita. Ainda que acanhadamente a força de movimentos e organizações montadas por negros conseguiram com certa pressão junto aos governantes a amenização de algumas injustiças.

Mesmo constando juridicamente no Art.26 Parágrafo 4º da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 / 1996), sob o ensino da cultura africana não acontecia como deveria nas Instituições de Ensino, e infelizmente nos dias atuais ainda não recebe o espaço que lhe diz o direito.

Percebe-se que na ação docente relativa à temática existem impedimentos que dificultam seu fazer, a falta de aceitação e até preparo técnico ou falta de conhecimento em como inserir temas com o conteúdo que envolva a cultura africana. Outros obstáculos quando se deparam com a religiosidade, estrutura física e a aceitação em um todo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade Cultural (1997) aponta que:

Para os alunos, o tema da Pluralidade Cultural oferece oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiro e como participante de

grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas que estão presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas (BRASIL, 1997, p.39).

Contudo, a falta de preparo ou conhecimento não justifica a extinção de responsabilidade por parte dos docentes em não introduzir os temas e os subtemas referentes à Pluralidade Cultural, levando em consideração que o próprio PCN (1997) oferece norteadores em como compartilhar tal conteúdo em sala de aula. Outras possibilidades, são os diversos temas que podem surgir naturalmente em grupos de estudo, rodas de conversas, trabalhos em grupos e individuais, debates e outras infinitas possibilidades.

Ensinar a partir da proposta da Lei 10.639/03 não tem fórmula mágica, mas a partir de práticas dialógicas de ensino, pode-se alcançar excelentes resultados que complementa o conteúdo apresentado. Os alunos podem aprender sobre a cultura africana, por meio de vídeos, cantigas tradicionais, jogos e brincadeiras africanas, pesquisas, contação de histórias, músicas, costumes, culinária, pode ampliar o vocabulário africano, por meio escrita e leitura de contos, receitas e poemas africanos.

O professor comprometido com a verdade deve ensinar na íntegra, as histórias brasileiras que abordem o “Descobrimento do Brasil”, a “Missão Jesuíta”, A “Lei Áurea”, ressaltar a luta do povo negro a partir dos primeiros movimentos negros até os movimentos contemporâneos.

No que tange a leitura em sala de aula, em um simples livro de história infantil pode-se trabalhar o reconhecimento da diversidade, valorização do negro, o racismo, o bullying, dentre outros.

Sobre essa questão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana (2004) afirma que:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalinhando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizado vivido pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p.15).

Destarte, para que a lei alcance o objetivo principal é imprescindível a discussão e esclarecimento com professores e gestores sobre a relevância e a execução da Lei 10639/03, nas interações em sala de aula que podem beneficiar toda a sociedade com uma visão inovadora e positiva no que tange à diversidade étnico-racial, social, cultura, econômica, política e religiosa.

5. Literatura e a construção de identidade

A relevância da literatura para a construção da identidade de uma nação é incontestável entre pesquisadores e teóricos literários. Apesar de a cultura brasileira ser influenciada de forma intensa pela cultura europeia, é indiscutível a influência da cultura africana em nossos costumes, valores, culinária, política e economia. Todo esse reconhecimento da cultura africana quando levado para o chão de sala de aula, por meio da literatura, proporciona uma oportunidade de aceitação e valorização da miscigenação, desconstrução do preconceito e compreensão de que a miscigenação faz parte da construção do povo brasileiro.

Muitas crianças não aceitam a sua identidade e nem se valorizam como afro-brasileiro, justamente por causa da história que lhes foi contada, de que o povo negro é um povo sem valor, seu cabelo é ruim, sua cor de pele é feia, seu povo é sem cultura, por

essas razões, muitas crianças negras apresentam baixa autoestima e o tempo todo por sofre discriminação. Este trabalho visa aprofundar os estudos sobre a Cultura africana e Afro-Brasileira, destacando a relevância e a valorização da cultura negra. Discutir em sala de aula, o quanto a cultura africana e a diversidade existente no Brasil contribuem para a construção de uma sociedade consciente e igualitária.

A educação é sem dúvida um dos princípios ativos de mecanismo de transformação de um povo e a escola deve se comprometer de forma democrática com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias.

Sem muita relutância, pode-se afirmar que a literatura africana e afro-brasileira contribui de maneira significativa e respeitosa na construção de identidade do negro, colocando-o patamar de protagonista, afinal, a história do negro é sempre atrelada à colonização do Brasil, geralmente colocada em discussão apenas nas aulas de História, o que não colabora em nada para a formação identitária das crianças negras. Tampouco abre debate sobre discriminação racial.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem priorizar as relações étnico-racial, com o objetivo de findar com as obsoletas práticas eurocêntricas repletas de preconceitos e discriminação contra o negro baseada na hegemonia racial devido à forte influência europeia.

Durante a formação de identidade da criança, existe algum episódio que inevitavelmente irá passar pelos referenciais que lhes foram apresentados. Por isso, é preciso abrir espaço para a aplicabilidade da literatura africana e afro-brasileira, mas antes, é necessário compreender como tal literatura influencia na educação dos educandos.

De acordo com Mariosa e Reis (2011):

As crianças crescem com a sensação de que os padrões do belo e do bom são aqueles com os quais se depararam nos livros infantis. As crianças brancas vão se identificar e pensar serem superiores às demais, vão estar em posição privilegiada em relação às outras etnias. As crianças negras alimentarão a imagem de que são inferiores e inadequadas. Crescerão com essa ideia de branqueamento introjetada, achando que só serão aceitas se aproximarem-se dos referenciais estabelecidos pelos brancos. Rejeitando tudo aquilo que as assemelhe com o universo do negro. (MARIOSIA; REIS, 2011, p.42).

Neste contexto para nos orientar temos a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional alterada pela Lei correlata 10.639/2003 que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica, visando assim o fortalecimento da identidade cultural dos negros, dentro das instituições de ensino privado ou público.

Essa alteração teve como principal objetivo o resgate histórico e a grande contribuição dos negros na formação e construção da sociedade brasileira. Assim sendo foram acrescentados dois artigos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96. São eles:

Art. 26-A. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, 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.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2013, s.p).

A Lei 10.639/03 foi sancionada por intermédio de discussões reflexivas por parte da sociedade brasileira e por posicionamentos pedagógicos. A referida lei estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Africana visando a relevância da

literatura no processo de construção do conhecimento e da identidade de um povo.

A obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a História e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da História e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra ao contrário, diz respeito a todos brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2005, p.17).

Desse modo, faz-se necessário que a escola e professores realizem de fato, um trabalho sério para ensinar a cultura afro-brasileira por meio da literatura, pois dessa forma é proposta uma educação focada na compreensão da diversidade, direcionada para a discussão e problematização das questões étnico-raciais. Identificar protagonistas com características parecidas com as suas em histórias contadas pelos livros é uma forma positiva de representatividade para as crianças negras, pois contribui para a construção da autoestima e a identidade das mesmas, levando-as ao reconhecimento identitário.

A literatura deve ser vista como imprescindível no processo de aquisição de aprendizagem das crianças, principalmente o de leitura e escrita, pois ao ouvir e ler história a criança expande o seu campo de conhecimento, desenvolve a sua escrita e oralidade, dentro desse contexto, a aprendizagem esta ocorrendo de forma prazerosa e harmônica.

Desde os tempos mais remotos, a humanidade apresenta uma necessidade grande de se comunicar, sendo assim, ao se contar histórias, é gerado o compartilhamento de conhecimentos para um determinado grupo de pessoas e independente de raça e cultura,

todos os povos se orgulham de suas histórias, assim as culturas são preservadas.

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. A literatura tem um papel vital a cumprir (TODOROV, 2009, p.76).

A literatura não deve ser vista apenas como análise e descoberta, ela é uma forma de acesso ao que o outro tem de diferente. Logo, quanto mais a pessoa aprende sobre costumes, trejeitos, comportamentos e hábitos, mais chances têm de enxergar e compreender as semelhanças e diferenças, impactando diretamente na forma como se socializa e se avalia o outro, assim também, como se forma o pensamento alheio sobre nós. Neste movimento, o indivíduo aprende que sua opinião e pensamento não devem ser as únicas consideradas corretas e válidas.

Conhecer a literatura afro-brasileira é conhecer muito sobre o povo africano e afrodescendente, é passar por um processo de enriquecimento cultural e entender como se deu a construção social de cada indivíduo, possibilitando o acréscimo de informações, formação de novas opiniões e a valorização a cultura negra.

A literatura africana e afro-brasileira é parte importante da literatura brasileira, pois ela remete ao povo brasileiro, a diferença entre as duas e o estilo de cada uma, pois retratam de uma forma bem particular os diversos acontecimentos do seu povo.

Nota-se que o negro ainda é representado na literatura brasileira de maneira discreta e discriminatória, pois a mesma apresenta o negro sempre em papéis secundários, na condição de escravo e presos em ambientes predestinados, o que contribui para reforçar diversos estereótipos, ou seja, mostra apenas o protagonismo do branco, porém na literatura africana o negro é

apresentado como protagonista da sua história e está inserido dentro do seu universo social, humano, cultural e artístico.

A literatura não só expressa como também organiza uma parte importante da consciência social do negro. Ao lado da política, da religião e outras formas de consciência, ela é uma forma singular, privilegiada, de expressão e organização das condições e possibilidades da consciência do negro (IANNI, 2014, p.183).

Ao fazer o resgate da história por intermédio da literatura africana e afro-brasileira, é possível perceber a força do negro na construção de sua história, suas vitórias e conquistas. Assim sendo, a criança ao conhecer toda essa história rica de lutas e batalhas para sobreviver, passa a valorizar a cultura e o seu pertencimento racial.

6. Considerações finais

A trajetória dos povos africanos no Brasil contribuiu para a ressignificação da história desse país. Por mais de três séculos a nobreza dessa terra foi sustentada pela força braçal dos negros africanos. Os riquíssimos elementos culturais, científicos, sociais, tecnológicos e filosóficos do povo africano, ajudaram a construir a nação brasileira.

O processo dessa construção foi realizado pelos negros africanos na condição de escravos, pessoas sem direito, sem identidade, sem liberdade, sem reconhecimento de sua participação na construção de uma diversidade de riquezas que a história registrou como mérito dos europeus que aqui chegou para obter fortunas e enriquecimento.

Após a assinatura da Lei Áurea pela princesa Isabel, em 13 de maio de 1888, quando no papel foi declarado o “fim” da escravidão, o negro passa a não ser mais relevante para a elite brasileira branca e sua exclusão é iniciada totalmente.

Depois do processo de abolição da escravidão a elite deu início a luta para barrar o direito que o negro tem de se reconstruir como cidadão, nega a história e a cultura negra com o objetivo de impedir

o reconhecimento da relevância dos negros na formação do Brasil e tenta de todas as formas evitar a ascensão social, econômica e política dos negros.

A educação no Brasil a partir da implantação da lei 10.639 de 2003 teve um marco histórico que instituiu como obrigatório o ensino da história e cultura do povo africano e afro-brasileiro. A referida lei permitiu estudos e buscas de documentos outrora ignorados, por serem considerados sem importância pelo simples fato de se tratar da história de um povo que foi e ainda é considerado um povo inferior o que na realidade não é. A lei 10.639/03 busca uma reparação histórica dos danos causados pela escravidão ao povo negro.

Portanto, a implantação da história e da cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica é muito importante para a formação do indivíduo, pois ao obter conhecimento sobre a diversidade, certamente será um adulto liberto dos preconceitos culturais e intolerância racial.

Considera-se que o ensino da História da África, contribui para que todos os alunos vivenciem um pouco da cultura africana, permitindo a valorização da autoestima da criança negra e desconstruindo toda forma de preconceito criada ao longo da história contra o povo africano e afro-brasileiro.

7. Referências

ABRAMOWICZ, A; SILVÉRIO, V. R; OLIVEIRA, F; TEBET, G. G. C. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ANDRADE, M. C. **O Brasil e a África**. São Paulo: Contexto, 1992.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. **A atuação das Organizações Negras Baianas no campo da educação no período de 1970 a 1990**. 2013. 187f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

BENCI, Jorge. **Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos**. São Paulo, Ed.Difel (1.ed. 1700), 2.ed.1977.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para Todos).

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Previdência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/2003/L10.639.htm#art1>>. Acesso:01/10/2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm>. Acesso:01/10/2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 05 abr. 2013. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30037356/do-1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348
Acesso:01/10/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2004**, de 22 jun. de 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.459 de 13 de maio de 1997**. Brasília:1997. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9459.htm>. Acesso: /10/2020.

BRASIL. **Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade**. Balanço da ação do MEC para a implementação da Lei 10.639/03, Brasília, 2008. Brasília: MEC/ Secad, 2008.

CAVALEIRO, E. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. – São Paulo: Contexto, 2000.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COUTINHO, A. C. P.C. BARREIROS, D. K.; SILVA, G. P.; STOPPA, G. C.; GONÇALVES, R.; MELO V. A.; ARAÚJO, V. P.C. Raça, Etnia e a Escola: **Possibilidades de Implementação da Lei 10.639/03**. Cadernos da Pedagogia Ano 02 Volume 02 Número 04 agosto/dezembro 2008. Disponível em: <http://www.cadernosda pedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/103/60>: Acesso: 01/10/2020.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2003. MOREIRA, Antonio Flávio. GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de; ALVES, Aline Neves Rodrigues. As escolas e suas práticas. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC/Unesco, 2012.

IANNI, Octávio. **Literatura e Consciência**. In: DUARTE, Eduardo de Assis e FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil – Antologia crítica: história, teoria, polêmica**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

MARIOSIA, Gilmar Santos; REIS, Maria da Glória dos. **A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças**. Estação Literária, v. 8, p.42-53, dez. 2011.

MUNANGA, K. **Por que ensinar a África na escola brasileira** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>. Acesso:10/10/2020.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.**

Brasília: MEC, 2005.

SOUZA, M. M. **África e Brasil africano.** São Paulo: Ática, 2006.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em Perigo.** Tradução. Caio Meira.

Rio de Janeiro: Editora DIFEL, 2009. 96p

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ESCOLAR QUILOMBOLA DA EEEF “GRAÚNA”

Graciela Brandão da Silva¹

1. Introdução

O presente artigo discorrerá sobre a realidade do povo quilombola de modo a se revelar suas contribuições para a construção da identidade da cultura brasileira, refletindo não somente sobre sua força de trabalho, mas também sobre os elementos culturais de suas raízes africanas, como as crenças, danças e culinária - que é notoriamente ligada ao povo brasileiro.

A necessidade de se abordar esta temática surgiu a partir do início das aulas de arte ministradas na Escola Estadual “Graúna”, no intento de averiguar se as diretrizes atendem às necessidades educacionais, neste caso, em específico, a Educação Quilombola, dada sua relevância nas práticas socioculturais, políticas e econômicas da localidade, levando-se em conta os valores civilizatórios da população analisada.

A comunidade de Graúna recebeu, em 2010, a certificação de Comunidade Quilombola pela Fundação Palmares. Esta comunidade é entendida como Quilombola pela definição estabelecida na Resolução Nº 08/2012 das Diretrizes Curriculares Nacionais que, em seu artigo 3º², define quilombo como “grupos étnico-raciais com trajetória histórica própria, com presunção de ancestralidade negra;

¹ Mestranda do Curso de Ciências da Educação, Universidad Columbia del Paraguay, 2020. Professora de Arte da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Graúna”, 2020. E-mail: graciela-brandao@hotmail.com.

² Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_8_12.pdf>. Acesso em: 17 abr. 19

Comunidades rurais que compartilham trajetórias comuns e possuem laços de pertencimento” (BRASIL, 2012, p.26).

Ao direcionar o olhar para essa escola, o artigo se vale dos escritos por Vieira quando afirma que “Na maioria das vezes (os pesquisadores) partem de uma visão de história que identifica a produção do conhecimento com um real que lhe é externo, não a percebendo como construção”, o que coloca à parte do processo a subjetividade dessa construção, pois o que “buscam é uma maior quantidade de dados que completem um conhecimento histórico objetivo, verdadeiro, que já estaria à disposição” (VIEIRA, 2000, p.39).

Assim sendo, percebeu-se que tão somente os dados coletados para uma pesquisa não seriam suficientes para uma leitura mais ampliada desta realidade, pois não contêm toda a história, sendo necessário ouvir relatos para uma reconstrução acerca do passado.

Essa realidade se alarga quando o percurso é feito sobre poucos registros documentais, contando mais com a história oral da comunidade quilombola, o que justifica as investidas que se fazem nesse sentido, haja vista que a ciência carece de informações mais precisas sobre esse povo, sua resistência e contribuição. Neste ensejo, o presente artigo objetivou avaliar qual a importância da Escola Estadual “Graúna” para a consolidação da comunidade quilombola.

2. Materiais e Métodos

Ao buscar-se um caminho metodológico para a construção deste artigo, o estudo se aproximou da história oral defendida em Barreto, Mesquita e Santos (2013, p.69) quando afirmam que “a forma de se produzir narrativas históricas é retomada pela história oral ao entrevistar pessoas que participaram de algum acontecimento, testemunharam ou constituíram alguma visão que a aproxima do objeto em estudo”. Nesse sentido, os dados coletados são produzidos a partir de narrativas históricas, entendidas aqui como o ato de dar voz aos relatos do passado, sendo esses capazes de fornecer as informações necessárias para desvendar o problema elencado.

Em virtude do tipo de análise realizada e do objetivo proposto, a abordagem a escolhida guiou-se pela pesquisa qualitativa, pois o que se pretendeu foi estabelecer o contexto dos movimentos das peças para a construção de uma teia histórica que fosse suficiente para jogar luz sobre a realidade aqui descortinada.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Reconhecer que os arquivos escritos e os relatos orais correspondem a uma memória seletiva, filtrada de acordo com as percepções de quem as escreveu ou narrou, contribui com uma memória que o historiador francês Pierre Nora chama de “*memória historicizada*”.

Tratando-se do recolhimento da história oral, o artigo procurou confrontar alguns relatos a respeito do mesmo fato, levando em consideração que o personagem que viveu a história, e que é dela, atualmente tem a vantagem de contar com o futuro do passado, ou seja, tem uma visão distante e privilegiada do acontecimento narrado, por estar inserido em outro momento histórico e saber das incursões que tais fatos sofreram ao longo do tempo.

Ao direcionar o olhar para os achados que a história oral ofertou, o estudo entendeu que seria necessário um recorte histórico, apresentando a comunidade Graúna para só então adentrar ao contexto escolar propriamente dito.

3.1. Comunidade de graúna

Essa é uma comunidade pertencente ao município de Itapemirim, que se destacou dentro da província do Espírito Santo por volta de 1850, localizado no litoral sul do estado. Atualmente com uma área de 550,547 km², e uma população de 34.032 habitantes, pode-se destacar em seu patrimônio geográfico as montanhas do Frade e a da Freira, a Ilha dos Franceses, considerada como um paraíso natural, o Rio Itapemirim, que sem dúvida é um dos elementos que mais contribuíram para o desenvolvimento

econômico do município nas primeiras décadas do século XX, o Monte Aghá e as famosas praias da Gamboa: Itaoca e Itaipava.

De acordo com Moreno (2017, 2017, p.85), o “rio funcionava até as primeiras décadas do século XX, como uma estrada fluvial, pondera escoada a produção agrícola, como café, cebola, seda, algodão e também o açúcar produzido nas baixadas próximas à foz”.

A Fazenda Santo Antônio de Muqui, famosa pela sua bela arquitetura com a forma de um castelo e descrições que lembram uma grande construção medieval, é a mais suntuosa entre as oito fazendas pertencentes a Joaquim Marcelino da Silva Lima (1779 – 1860), que foi 1º Barão com grandeza em Itapemirim. Foi um político brasileiro muito influente na corte e um dos mais respeitados entre os demais fazendeiros da região, possuindo, na época, mais de quatrocentos escravos. (Levy Rocha, 2008). O historiador Luciano Retore Moreno, em entrevista, destaca: “Era um monstro. Os limites chegaram até o Rio Paraíba do Sul, em Campos, que pertenceu a Itapemirim entre os anos de 1756 e 1832, aproximadamente. Abrangiam também Mariana. Itapemirim ia do litoral até Mariana – MG”.

Como a região de Itapemirim possuía uma área geográfica de proporções consideráveis, as terras eram doadas. Acredita-se ser esta a explicação do surgimento da Comunidade de Graúna. A partir das distribuições de terras, Antônia Francisca da Silva, irmã do Barão de Itapemirim, no dia 05/11/1851, doa 600 braças de terras do lado sul do rio que se estendia até o Vale do Canaã, hoje Comunidade de Nova Canaã, para algumas famílias de escravos, conforme o registro no Cartório Amphilóquio.

Não se sabe o motivo, nem o porquê, mas afirmam ter sido um ato de benevolência da irmã do Barão. Este tipo de doação era muito comum neste período, pois os antigos proprietários de escravos viam nesta ação uma possibilidade de os ex-escravos continuarem trabalhando em suas fazendas. Como as famílias eram de origem escrava, os ancestrais de Graúna não tinham sobrenome. São elas: Edvirgis e André; José e Rosa; Mulatinho e Inácia. A Comunidade de Graúna localiza-se no município de

Itapemirim, sul do estado do Espírito Santo e é considerada uma das comunidades mais antigas.

Com o passar dos tempos, e com o crescimento populacional desta comunidade, nos fins dos anos de 1960 houve uma expansão para as proximidades da estrada principal que liga o município de Itapemirim ao de Cachoeiro de Itapemirim. Somado a isso, tem-se a chegada de outras famílias para esta região, iniciando assim o processo de casamentos mistos entre brancos e negros.

Um dos questionamentos que é feito sobre a certificação da Fundação Palmares é o que leva uma comunidade a ser certificada como remanescente de quilombo, já que a noção prévia que se tem de quilombo é de uma aldeia de escravos fugidos que lutavam pela liberdade e pelo direito à terra.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, em seu artigo terceiro³, entende-se por quilombos:

“I- grupos étnicos raciais definidos por auto atribuição, com trajetória histórica própria, (...), com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica; II- Comunidades rurais e urbanas que lutam historicamente pelo direito a terra e ao território (...), possuem os recursos ambientais necessários à sua manutenção e às reminiscências históricas que permitam perpetuar sua memória; III – Comunidades rurais e urbanas que compartilham trajetórias comuns, possuem laços de pertencimento, tradição cultural de valorização dos antepassados calcada numa história identitária comum;”(BRASIL, 2013).

Esta não é uma característica da comunidade de Graúna, já que não se originou de nenhum movimento de contestação, nem tampouco seus moradores lutaram ou lutam até hoje pelo direito a terras.

Foi o líder comunitário Everaldo Leão que se esforçou para transformar Graúna em uma comunidade quilombola, dando entrada no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

³ Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre_2015/roteiro_fa_dedi_etnico_quilombola.pdf>. Acesso em: 17 abr. 19.

(INCRA) para nos devidos procedimentos legais. Ele protocolou um ofício na prefeitura de Itapemirim demonstrando o desejo de que a região se tornasse uma comunidade quilombola, reunindo-se com os mais antigos moradores do local para receber o INCRA por duas vezes. “Temos tentado preservar os locais mais antigos como a casa onde os negros se reuniam para as suas manifestações folclóricas como o jongo e o congo”, disse Everaldo.

Esta certificação dada a comunidade de Graúna, apesar de ter uma trajetória histórica de ancestralidade negra com presença de trabalho escravo em fazendas particulares, não possui uma presença de tradições e manifestações culturais afro-brasileira, sendo elas perdidas ao longo do tempo.

Partindo das diretrizes citadas acima, percebemos, a partir dos estudos de Gomes e Motta (2007), que existem diversas classificações de quilombos, o que fundamenta a não existência de um padrão, como está enraizado no senso comum. Existem quilombos originados das “tentativas de formarem comunidades camponesas livres e junto a isso, o surgimento de episódios de insubordinações, revoltas, fugas coletivas” (GOMES, MOTTA, 2007, p.173.). Existem também quilombos que surgiram em diversas regiões do Brasil com:

“objetivos de negociarem seus interesses dentro do sistema escravista, onde reivindicavam margens de autonomia, para não só cultivarem suas roças, mas também, comercializarem os produtos delas provenientes, no mercado local se tornando pequenos grupos de roceiros e camponeses negros” (GOMES, MOTTA, 2007, p.173).

No dizer de Gomes e Motta muitas das comunidades rurais contemporâneas são “herdeiras dos quilombos e destes grupos de roceiros e camponeses negros e mestiços” (GOMES, MOTTA, 2007, p.173) surgidos ao longo da escravidão e nos pós abolição. Tais comunidades consagram uma noção de territorialidade, além de estarem “calcadas em tradições identitárias próprias” (GOMES e MOTTA, p.173) e foram reconhecidas como vilas e povoados camponeses.

3.2. A escola em Graúna

Com base na história oral do povo quilombola, Graúna já possuiu outros espaços educacionais anteriores ao atual, tendo uma rede de ensino composta precisamente por cinco escolas/grupos escolares.

A primeira escola/grupo escolar surgiu na sede da Fazenda Santo Antônio de Muqui. Acredita-se que os escravos não tinham a oportunidade de estudar, a não ser quando os fazendeiros tinham necessidade de garantir os votos destes, e por isso permitiam com que os escravos tivessem acesso à escrita do nome, como cita, em entrevista, o historiador Luciano Moreno.

Os relatos ainda dão conta que a segunda escola se localizava na Boa Vista (local conhecido por eles). A terceira escola/grupo escolar foi construída na propriedade cedida por um antepassado, conhecido como Zé Rosa, na década de 20, por Airton Moreno, ex-prefeito de Itapemirim – ES. A escola foi muito importante para a comunidade, porque trouxe a sensibilidade das pessoas frente à importância da educação, pelo menos ao conhecimento do alfabeto.

Sr. Oivaldo Ventura, mais conhecido como seu Tinda, tem 74 anos. Aposentado em decorrência do trabalho na roça, relatou: “Naquela época a gente precisava de estudo para se comunicar com os moradores que queriam se envolver junto com as pessoas da Vila, pois a gente precisava dessa comunicação”. Com muita autonomia e orgulho, o aposentado relembra: “a moral era tudo, a palavra valia mais que qualquer assinatura”.

Dona Maria Elza de Oliveira Ventura, 68 anos, uma querida e carismática senhora da comunidade, relatou:

Entrevistada: *“Eu, quando entrei na escola, não dei trabalho porque comecei a estudar com 13 anos, e aos 15 (anos) tive que sair, pois no grupo só podia estudar até os 15 anos. A professora do grupo da Bela Vista não queria que eu sáisse, dizia que eu tinha uma mente boa. Eu sabia o abecedário e as vogais, sabia ver a hora e minuto de relógio, mas nem sabia que número era. Eu queria ser professora, eu chorava porque queria estudar e não podia. As coisas eram difíceis naquela época. A gente morava longe. A professora*

morava em Cachoeiro. A gente andava muito. Aquela criançada ia buscar a professora na estrada, levando as coisas dela. Era muito legal!"

A quarta e quinta escola/grupo escolar foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental "Graúna". A instituição é mantida pelo Governo do Estado do Espírito Santo através da Secretaria do Estado da Educação/ SEDU, e encontra-se localizada na Rodovia Safra x Marataízes Km 25 – Comunidade Quilombola de Graúna - Itapemirim/ES. Seu ato de criação se deu através da publicação da resolução do CEE Nº 41/75 no Diário Oficial.

A história desta escola teve início em 1955, na gestão do prefeito Valdir Alves e o então morador Senhor Manoel José da Silva, que concedeu um cômodo para funcionar o grupo, tendo como primeira professora a senhora Geni Bahiense da Silva, que lecionou no turno matutino e vespertino de 1955 a 1963. Esta Unidade Escolar foi inaugurada em 1967, na administração do prefeito Tomé de Souza Machado, assumindo o nome de "Escola Reunidas de Graúna". Legalmente, a Escola Estadual de Ensino Fundamental "Graúna" foi instituída pelo Ato de Criação resolução 41/75 (PPP da escola).

Em relação a quarta e quinta escola/grupo escolar, houve a mudança de prédio, já que era localizada na Rodovia Safra x Marataízes Km 25, Comunidade Quilombola de Graúna, zona rural do Município de Itapemirim, margeada por uma rodovia de auto periculosidade em uma área de várzea. A escola foi edificada em local inadequado, cita o diretor. A rodovia, por seu intenso trânsito, representava um obstáculo ao acesso à escola. Contava com 10 professores para o Ensino Fundamental e 10 professores para a Educação de Jovens e Adultos, sendo que esta modalidade só teve sua autorização de funcionamento a partir de julho de 2013. A escola/grupo escolar atendia ao Ensino Fundamental composto por 120 alunos. Na Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno, tinha cerca de 110 alunos, conforme Projeto Político Pedagógico da escola. Dada a necessidade em relação a demanda e condições físicas, a escola foi transferida para o outro lado do asfalto.

3.3. A educação a partir do olhar institucionalizado

A comunidade, apesar de historicamente ter sua origem ligada à ancestralidade negra, recebeu, no ano de 2010, a certificação de Comunidade Remanescente de Quilombo. Com a certificação recebida, a escola precisou repensar suas práticas e metodologias, até porque não poderia mais continuar trabalhando com práticas e métodos de uma escola urbana e regular, com currículo e livros didáticos padronizados. A proposta pedagógica também não poderia mais ter uma filosofia baseada num viés de formação para um mundo competitivo e economicista, diante de uma realidade de fortalecimento de culturas e comportamentos sociais.

A Escola Estadual “Graúna”, inserida neste cenário, se deparou com a necessidade de repensar suas práticas metodológicas e sua filosofia, haja vista o fato de estar legitimamente inserida numa comunidade com tamanha especificidade.

De acordo com o diretor Bruno Duarte, até então nunca houve reconhecimento pelo órgão responsável pela instituição (Secretaria de Educação) de que a comunidade escolar era campesina, nem tampouco quilombola. Durante a trajetória de mais de quarenta anos, a Unidade Escolar sempre seguiu uma cartilha curricular e didática padronizada de uma escola regular, aplicando os métodos urbanos e tradicionais.

Diante deste novo quadro legítimo, a instituição precisava tomar uma direção que a tornasse uma Escola de Educação no Campo e Quilombola. A Escola Quilombola, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, deve considerar as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, ou seja, levar em conta todos os saberes existentes em seu entorno e se envolver na sua realidade da comunidade. Ademais, a escola deve caminhar junto com a comunidade, de modo que haja uma integração entre ambas.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais em seu Artigo 1º, a Educação Escolar Quilombola organiza o ensino:

Fundamentando-se e alimentando-se da memória coletiva, das línguas reminiscentes, dos marcos civilizatório, das práticas culturais, das tecnologias e formas de produção do trabalho, dos acervos e repertórios orais, dos festejos e da territorialidade; (BRASIL, 2013.)

Para que tudo isso se concretize são necessárias diversas ações no sentido de reconstruir uma identidade escolar. Esta reconstrução passa por diversas etapas: sensibilização da comunidade escolar, aceitação identitária e discussões de métodos e práticas metodológicas, possibilitando, assim, a construção coletiva de uma Proposta Pedagógica que represente esta nova identidade escolar.

A partir de uma concepção sociointeracionista, a EEEF “Graúna” compreende a educação como construção coletiva permanente, baseada nos princípios de convivência, solidariedade, justiça, respeito, valorização da vida na diversidade e da busca pelo conhecimento. Nessa perspectiva, utiliza-se de uma abordagem cooperativa e participativa, de modo a contribuir na construção da autonomia moral e intelectual de todos os envolvidos no processo educativo, buscando humanização e a mudança social. A escola de Graúna busca trabalhar se norteando pelo enfoque sociointeracionista, marcado pela influência da corrente psicogenética de Piaget e dos trabalhos teóricos de Vygotsky e Wallon.

Com base nestes teóricos, o desenvolvimento do aluno se dá a partir das relações que ele estabelece com o meio físico (Piaget), e é enriquecido com a interação social e as relações entre o pensamento e a linguagem (Vigotsky) como fatores decisivos para compreender o desenvolvimento cognitivo.

Assim, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento. Entretanto, para que essa proposta aconteça, deve-se proporcionar uma postura - dos docentes e discentes - em consonância com uma aprendizagem mais ativa, com base em um currículo humanizado e flexível em relação aos conceitos e ressignificação dos conhecimentos culturais e tecnológicos comprometidos com a transformação social, possibilitando aos

alunos vivências significativas que permitam com que esses assumam o papel de transformadores do processo histórico.

Portanto, repensar a prática pedagógica no momento atual da educação brasileira significa considerar as novas respostas da escola para a realidade sociocultural do país e da comunidade, haja vista que a escola tem sido desafiada cada vez mais a assumir a função de espaço criador que possibilite a socialização do saber entre educadores e educandos, através de experiências pedagógicas que os considerem como sujeitos sociais e culturais de determinados contextos.

Ao analisar os documentos que a Instituição dispõe, constata-se que a EEEF “Graúna” trabalha no sentido de gerar no aluno as noções de respeito ao ser humano, a dignidade da pessoa humana e os direitos de cada um dentro e fora da escola. Ademais, esta instituição prima por uma comunicação aberta e honesta com toda comunidade escolar, respeitando e valorizando a cultura na qual estão inseridos, proporcionando o resgate da autoestima.

Para tanto, a escola recebe alunos a partir dos 06 anos de idade, oriundos da Educação Infantil da própria comunidade, para iniciarem o Ensino Fundamental. Os alunos do ensino Regular (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) não apresentam muita distorção entre a série e a idade.

A previsão é que a escola receba, a partir de 2017, alunos da própria comunidade, matriculados no 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio na EEEFM Washington Pinheiro Meirelles, localizada na sede do município de Itapemirim. Legitimando o art. 1º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola⁴, tem-se a afirmação de que:

“A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:

III – destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas...

⁴ Disponível em: < <http://profemarli.comunidades.net/diretrizes-curriculares-educacao-quilombola>>. Acesso em: 20 abr. 19

“IV – deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizado em comunidades quilombolas;” (BRASIL, 2012).

Situar-se nesta dimensão exige reformulação, reflexão e uma ação consciente para que o homem possa voltar a ser o agente transformador e sujeito de história, criador e criatura.

Assim, na perspectiva de formação de um ser humano pensante e ativo, busca-se, nesta Escola, garantir a construção de conhecimentos e valores para uma compreensão crítica e transformadora da realidade na qual os alunos estão inseridos.

3.5. Diretrizes Pedagógicas

A escola é um espaço de formação e informação, onde a aprendizagem deve facilitar a inserção do aluno no cotidiano das questões sociais marcantes. Ela deve propiciar o desenvolvimento de competência de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais, nacionais e intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e socialização do saber.

A organização curricular da EEEF “Graúna” se fundamenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais, para cada nível/etapa/modalidade de ensino oferecida, e no Currículo Básico Comum (CBC) das Escolas Estaduais do Espírito Santo.

De acordo com o CBC, os conteúdos programáticos estão divididos em quatro áreas distintas:

Tabela 01: Conteúdos Programáticos

- Área das Ciências da Natureza: *Química, Física, Biologia e Ciências;*

- Área da Matemática: *Matemática;*

- Área das Linguagens e seus Códigos- *Língua Portuguesa, Arte, Educação Física;*

- Área das Ciências Humanas: *Geografia, História, Filosofia, Sociologia e Educação Religiosa;*

Fonte: Própria adaptada do Currículo Básico Comum (CBC) das Escolas Estaduais do Espírito Santo.

Estas áreas contemplam o rompimento com a fragmentação do conhecimento escolar, com a incorporação de metas educacionais comuns as várias disciplinas e áreas, oriundas de modificações e adaptações de métodos e procedimentos e da articulação do conhecimento específico de forma interdisciplinar e contextualizada.

Assim, os conteúdos, por questões metodológicas e didáticas, são organizados em blocos temáticos, dentro de uma sequência lógica, mas o professor não deve perder de vista suas interrelações, não os tratando de forma estanque ou independente.

Diante das características dessa comunidade, são oferecidas atividades extras, que podem ou não fazer parte da organização curricular, como capoeira, danças, informática e artes visuais, oportunizando a vivência de várias experiências demandadas por uma formação integral, coerente com a realidade social em que os alunos estão inseridos.

As atividades pedagógicas são realizadas em sistema de rodízio, nas salas ambiente ou em áreas de recreação descobertas, equipadas com material adequado para as diversas atividades, respeitando sempre as características de cada faixa etária. As atividades extracurriculares são realizadas nas instalações da EEEF “Graúna” e em outros locais, mediante convênio.

Deve-se considerar, também, o conhecimento que os alunos trazem consigo. Para tanto, torna-se necessário construir um currículo a partir das experiências cotidianas dos estudantes, de suas práticas sociais e profissionais, sua religiosidade, opções de lazer e de suas vivências socioculturais, respeitando e incorporando a diversidade que compõe a escola, bem como permitindo uma construção curricular de fato coletiva, em que a voz de cada sujeito envolvido no processo escolar possa ser ouvida, de modo a possibilitar a construção de um currículo transformador e humanizado.

Nesta busca por uma proposta metodológica, opta-se, na escola analisada, por temas considerados importantes para a maioria dos alunos. Dentre eles, tem-se: histórias de vida, relações

familiares, problemas da região, trabalho, profissões, dificuldades de inserção no mercado, salário, direitos trabalhistas, serviços de saúde, alimentação e higiene, mídia e comunicação, direitos sociais e organização política, religião e, até mesmo, a discussão de dados que evidenciam a predominância de estudantes negros e a sua importância nos mais variados contextos.

Quanto a Arte, Ensino Religioso e Educação Física, os temas são voltados para manifestações artísticas, étnicas e raciais, além de compreender os conceitos de diversidade envolvidos. Todo esse esforço é importante, pois, partindo da história oral, foi possível identificar a existência de sujeitos da comunidade quilombola ainda resistentes a se aceitarem como tal, dado ao fato de terem sofrido o processo de aculturação advindo das grandes mídias, que mostra-lhes que o “bonito” está nos cabelos lisos e na pele clara.

Desta forma, é importante a atenção ao currículo, pois este deve levar em conta as diversas possibilidades de aprendizagem, não só no que concerne a seleção de metas e conteúdo, mas também na maneira de planejar as atividades, sendo revistas permanentemente para acompanhar os anseios da comunidade escolar, num trabalho humanizado e que consolide o pertencimento destes sujeitos a este grupo.

4. Conclusão

Diante da riqueza da cultura quilombola desnudada nas histórias orais coletadas, bem como os registros documentais que foram elencados neste artigo, percebe-se que não seria justo com realidade aqui apresentada afirmar que o estudo chegou a uma conclusão sobre o problema. Na verdade, ao tentar fechar este estudo, foi evidenciado que muito se tem a aprender e defender sobre este povo.

Esta constatação emergiu dos relatos dos pais de alunos que, ao afirmarem que as práticas pedagógicas vão sentido ao respeito e valorização da cultura dos seus descendentes e de suas necessidades educacionais, evidenciaram que a práxis desta escola

caminha no sentido de gerar no aluno as noções de respeito ao ser humano, à dignidade da pessoa humana e aos direitos de cada um dentro e fora da escola.

Essas mesmas falas ratificam que a escola prima por uma comunicação aberta e honesta com toda comunidade, respeitando e valorizando a cultura na qual estão inseridos, proporcionando, assim, o resgate da autoestima. Esta realidade é evidenciada diariamente, promovendo a reflexão sobre o porquê de tanta desigualdade e exclusão social que tornam a vida de milhões de brasileiros negros mais difícil, com percalços e obstáculos quase intransponíveis a serem superados. Portanto, percebe-se que é que é fundamental essa valorização da identidade da comunidade e dos alunos, pois alguns deles ainda têm resistência em se assumirem como quilombo.

5. Referências

- BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro, MESQUITA, Ilka Miglio, SANTOS Laisa Dias. História oral: metodologia constitutiva de narrativas históricas. Revista NUPEM, Campo Mourão, v. 5, n. 8, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/235/233>>. Acesso em 04 nov. 2018.
- BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História**. Petrópolis: Vozes, 2008, 4ª edição.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Organização de Alexandre de Moraes. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- _____. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC/SECAD/SEPPIR/INEP, 2004.
- GOMES, Flávio. MOTTA, Márcia. **Terras e territórios da liberdade: Notas de pesquisas sobre Posseiros, Camponeses negros e Remanescentes de quilombos**. IN: CAMPOS, Adriana Pereira.

MORENO, Luciano Retore. **Itapemirim: Como tudo começou.** Serra – ES, 2017.

ROCHA, Levy. **Viagem de Pedro II ao Espírito Santo.** Arquivo Público do Espírito Santo. 3ª edição. Vitória - ES, 2008.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio.** Estudos históricos, Rio de Janeiro, v. 2, nº. 3, 1989.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Identidade da escola, o perfil da instituição está em construção constante e em articulação com toda a sociedade.** Revista Gestão Escolar, Edição 005, dezembro 2009/Janeiro 2010.

MODELAGEM MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA SOCIOCRTICA COMO VIÉS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM AMBIENTE DE APRENDIZAGEM DIALÓGICO

Juliana Salvador¹
Pedro Carlos Pereira ²

1. Introdução

A construção de um ambiente de aprendizagem que possibilite o desenvolvimento matemático do indivíduo precisa ser edificada dialogicamente, principalmente, a fim de obter a interação dos sujeitos com o problema gerador. De fato, Barbosa (2001) corrobora e conceitua sobre esta afirmação, ao dizer que um ambiente de aprendizagem é aquele em que os alunos são chamados a questionar, propor soluções matemáticas para situações reais e problemáticas sociais, que tenham contato e mostrem interesse, pois podem ser afetados por elas, de forma direta ou indireta. Portanto, o ambiente de aprendizagem deve conter características que privilegiem o envolvimento dos alunos de forma ativa, motivados a participarem.

Relacionar a prática matemática diária, que acontece em sala de aula, aplicar a teoria à realidade dos alunos, para promover um ambiente democrático que leve ao desenvolvimento da autonomia crítica, pode ser articulada e oferecida pela modelagem matemática. Esta visão fica estabelecida por Barbosa (2001, p.31) ao afirmar: “modelagem é um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a indagar e/ou investigar, por meio da matemática, situações com referência na realidade”. Além de trazer uma

¹ Mestranda da Universidade Columbia/IDEIA. E-mail: profengjuliana@gmail.com.

² Professor Ajunto DEMAT. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: pecape@ig.com.br.

problemática da sociedade, resolvê-la e devolver a esta uma possível solução para a questão, a modelagem pode propiciar a formação de um ambiente escolar qual o aluno sinta prazer e motivado a aprender. Este procedimento é descrito em BASSANEZI (2002),

[...] a Modelagem Matemática consiste em transformar situações da realidade em problemas matemáticos, interpretando suas soluções na linguagem do mundo real. O que torna o ensino de matemática mais atraente, motivador e prazeroso (BASSANEZI, 2002, p.17).

De acordo com os pressupostos teóricos da modelagem matemática, é viável descrever a aprendizagem como um processo constante, dinâmico e criativo, assim como o próprio ser humano. No próximo tópico é detalhada a modelagem, em especial, inserida na modelagem matemática.

2. Modelagem

Segundo Biembengut (2003), a modelagem já era utilizada desde o início do século XX, e consiste em construir um modelo resolutivo para os problemas propostos, em alguma área do conhecimento, e que interferem significativamente, no cotidiano de um grupo ou de toda a sociedade. A modelagem matemática foi utilizada, a princípio, para a resolução de problemas oriundos da Economia e da Engenharia. Trata-se de uma simplificação de modelos, que tem como objetivo obter resultados cada vez mais próximos da realidade, para generalizá-los.

2.1. Modelagem Matemática

Para Bassanezi (2009, p.16), a modelagem matemática “consiste na arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los, interpretando suas soluções na linguagem do mundo real”. Em vista disso, o autor (2009) apresenta que a modelagem:

[...] alia teoria e prática, motiva seu usuário na procura do entendimento da realidade que o cerca e na busca de meios para agir sobre eles e transformá-los. Nesse sentido, é também um método científico que ajuda a preparar o indivíduo para assumir seu papel de cidadão (BASSANEZI, 2009, p.17).

Nesse aspecto, D'Ambrosio (1986, p.11) corrobora a ideia de que a modelagem matemática enche de sentido o ensino da matemática, por conectar teoria com a prática, e ressalta que “modelagem é um processo rico de encarar situações reais, e culmina com a solução efetiva do problema real e não com a simples resolução formal de um problema artificial”.

Entretanto, não se pode conceber esta situação sem considerar o contexto sociocultural. Barbosa (2008) declara que uma atividade de modelagem deve apresentar dois pontos característicos: estar inserida em uma situação e contexto real e buscar estratégias de resolução, uma vez que a “modelagem é um ambiente de aprendizagem no qual os alunos são convidados a indagar e/ou investigar, por meio da matemática, situações com referência na realidade” (BARBOSA, 2001, p.31).

Podem ser identificadas algumas das características da modelagem aplicada à educação matemática. Para tanto, Kaiser e Sriraman (2006) fizeram um levantamento propondo um sistema de classificação das atuais abordagens educacionais, em seis perspectivas:

- realística ou modelagem aplicada: enfatiza o desenvolvimento das habilidades de resolução de problemas matemáticos aplicados, e na promoção de competências em modelagem, as situações-problema são autênticas e reais;
- epistemológica: a ênfase recai sobre as situações-problema que são estruturadas para gerar o desenvolvimento da teoria matemática;
- educacional didática ou educacional conceitual: estrutura o processo de aprendizagem e integra situações-problema autênticas com o desenvolvimento da teoria matemática;
- sociocrítica: ocupa-se com a análise da natureza dos modelos matemáticos e seu papel na sociedade;

- contextual: as situações-problema são devotadas à construção da teoria matemática, mas sustentado nos estudos psicológicos sobre sua aprendizagem (KAISER e SRIRAMAN, 2006, p.305).

Cabe salientar que, pode haver momentos e aplicações com mais de uma perspectiva e essa variação depende exclusivamente do objetivo a ser alcançado. Para este artigo foi feita a abordagem da modelagem matemática na perspectiva sociocrítica.

2.2. Modelagem Matemática na perspectiva Sociocrítica

Para esta pesquisa utilizou-se a perspectiva sociocrítica, pois dentre as diferentes concepções da modelagem matemática descrita, Araújo (2009) aponta para a sociocrítica dizendo que:

Dentre essas perspectivas, a que me parece mais adequada para descrever a abordagem da modelagem segundo a educação matemática crítica é a que os autores denominam Perspectiva sociocrítica da Modelagem na Educação Matemática (ARAÚJO, 2009, p.2).

O pesquisador que se propõem a realizar uma atividade de modelagem, em qualquer perspectiva, deve saber se posicionar em relação à escolha da abordagem que mais se adéqua ao seu caso, especificamente.

Para Barbosa e Santos (2007),

[...] propósitos diferentes implicam em diferenças nas formas de organizar e conduzir as atividades de Modelagem. Isso nos força a refletir sobre as maneiras como as práticas de sala de aula representam ou constituem perspectivas mais amplas sobre a Modelagem Matemática (BARBOSA e SANTOS, 2007, p.02).

Como visto, a modelagem matemática tem se mostrado como uma ferramenta metodológica que pode auxiliar o professor que pretende dar sentido ao aprendizado matemático, agregando valores e significados a sua *práxis* pedagógica. A escolha da modelagem na perspectiva sociocrítica foi realizada por se tratar de uma abordagem que visa o desenvolvimento do aluno como

indivíduo crítico, capaz de se posicionar perante incertezas, não apenas focado no conteúdo matemático.

Entretanto, nem por isso o aprendizado do conteúdo matemático é deixado de lado, mas que o aluno consciente e socialmente crítico poderá usar seus conhecimentos matemáticos para um *upgrade* em seu contexto. Nesse enfoque, o aluno reflete sobre seu papel ao unir o aprendizado encontrado na escola com as situações e eventos da vida cotidiana. O aluno, consciente de seu entorno, enxergará o verdadeiro sentido do aprendizado matemático e para usá-lo em seu próprio benefício como também para a sociedade.

Para proporcionar a construção de um ambiente de aprendizagem satisfatório, necessita-se de um ambiente também dialógico. A seguir, são apresentadas suas principais características.

3. Ambiente de aprendizagem dialógico

Inserido nesse contexto, o ambiente de aprendizagem dialógico é uma concepção pedagógica que ligada às características da sociedade da informação, em que a aprendizagem depende, cada vez mais, das interações que a criança e o jovem têm, com as pessoas de seu entorno e na multiplicidade de espaços de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse caso, o diálogo e a interação são vistos como ferramentas essenciais para a construção de novos conhecimentos.

Segundo Bruner (1995), a interação é o elemento principal da aprendizagem e os contextos interativos têm uma importância-chave para a aprendizagem. Bruner (2000) propõe converter as aulas em subcomunidades de aprendizes mútuos, nas quais o professor não tem o monopólio do processo de aprendizagem. O papel do professor é potencializar os alunos para que se ajudem mutuamente. Isto implica na transformação dos espaços educativos em espaços de interação e diálogo entre os estudantes.

Nessa direção, um ambiente dialógico pressupõe um espaço em que os indivíduos inseridos possam estar em igualdade de

condições e dispostos a interagir de forma oral, ou até mesmo corporal, diante de uma situação. Neste ambiente de aprendizagem, é primordial a participação democrática de cada componente.

Wells (2001) relata que, para a formação de um ambiente dialógico, o professor precisa mudar seu papel tradicional de transmissor de conhecimento e colaborar, dialogicamente, com os alunos e com as pessoas da comunidade. O autor nomeia esta ação de indagação dialógica, na qual os alunos levantam uma pergunta a respeito de um assunto sobre o qual queiram aprofundar. Neste momento, o professor/mediador questiona e promove uma discussão, a fim de encontrar respostas. A indagação é uma estratégia para estimular nos estudantes a predisposição a se interessar pelas coisas, a levantar perguntas e a tentar compreender o mundo a partir da colaboração mútua, em busca de respostas (Wells, 2001). Trata-se de um enfoque educativo que reconhece a relação dialética que acontece através da interação comunicativa do indivíduo com o entorno.

Observa-se que a proposta de atividade com o viés na modelagem matemática, na perspectiva sociocrítica, corrobora a aprendizagem dialógica, em vários aspectos. Algumas características podem ser observadas ao analisar se um ambiente de aprendizagem se apresenta de forma dialógica. É indicado observar as seguintes características pertinentes à modelagem matemática, na perspectiva sociocrítica como:

- Ouvir as experiências dos alunos sobre a realidade. Neste momento, o educador media as discussões e facilita o envolvimento. Isso ocorre porque a aula dialógica valoriza a vivência dos alunos, procurando relacioná-la aos novos conhecimentos matemáticos abordados em aula;
- Estimular a curiosidade dos alunos que, gradativamente, passam a ter uma percepção mais crítica da realidade. Ao usar essa estratégia, o professor trabalha contra a postura passiva dos alunos para que aconteça a simples memorização dos conceitos. Ou seja, no momento em que os alunos passam a contestar o educador, vão redescobrir, por si mesmos, os conhecimentos;
- Aliar teoria a prática, a partir das experiências trazidas através dos conhecimentos e da vivência de cada indivíduo;

- Propor possíveis modelos que gerem possíveis soluções, ou apenas aproximações, para problemas sociais abordados durante a comunicação dialógica;

É imprescindível que o professor estimule seus alunos por meio de questionamentos e de modo a evitar respostas prontas. Respostas prontas, na maioria das vezes, significam apenas reproduzir um conhecimento, enquanto os questionamentos produzem conhecimento. Por meio das indagações, o professor deve orientar para a troca de experiências com seus alunos e entre seus alunos, por meio de descobertas coletivas, de novas interpretações do conhecimento. De posse do embasamento teórico, acerca do ambiente dialógico e da modelagem matemática, serão apresentadas, a seguir, algumas propostas de atividades pautadas na modelagem matemática, na perspectiva sociocrítica, que podem ser aplicadas, sobretudo no Ensino Fundamental II.

4. Propostas Práticas

Em consonância com o referencial teórico são descritas algumas atividades, com o viés na modelagem matemática, na perspectiva sociocrítica. Inicialmente, ao desenvolver atividades de modelagem aplicada sob esta perspectiva, é preciso estimular os alunos para que se sintam motivados a participar. A motivação é obtida, sobretudo, quando são abordados temas relevantes para o contexto dos alunos. Uma vez que o aluno (s) se sente parte integrante de uma sociedade e são levantados problemas e questionamentos sobre experiências vivenciadas por ele(s), provavelmente, pode sentir vontade de opinar, indagar e discutir. Neste ponto, o aluno (s) passa a ser protagonista ativo no processo, aponta possibilidades e promove o aprendizado democrático, capaz de propor e gerar mudanças significativas para a sociedade, se tornando cidadão.

Portanto, temas como sustentabilidade, meio ambiente, educação para o consumo consciente, aquecimento global e escassez de água, distribuição de renda, poluição, educação financeira e fiscal são propostas integradores. Bruner (2000) sugere ainda que se organizem fóruns nas escolas, nos quais os alunos possam expressar suas ideias e debatê-las, por meio do diálogo,

com os demais. Apontados alguns temas, o próprio diálogo levará a uma escolha potencial para a pesquisa, gerando um problema acerca do tema, no formato de pergunta. Por exemplo:

- Qual o consumo individual de água diário ou mensal? Existe desperdício de água no meu domicílio? Como contabilizar este desperdício?
- Quanto minha família contribui com impostos, diariamente? Como são destinados os impostos, porcentualmente, no meu município?
- Qual o custo mensal da coleta de lixo na minha cidade?
- Quanto lixo é reciclado em meu bairro? E em minha cidade?
- Quais são os índices de analfabetismo no Brasil?

Para responder a estas perguntas, ou pelo menos, para atingir uma aproximação dos resultados, os alunos terão que elaborar modelos matemáticos que devem ser, mais uma vez, colocados em discussão para o julgamento da turma. Não existe modelo errado ou certo, apenas aquele mais adequado a cada questão. Diante do modelo é possível fazer generalizações e estimativas para um período posterior.

De posse dos modelos, podem ser gerados gráficos, tabelas, ícones, infográficos e propor atividades gerais, utilizando os números coletados. Cabe ao professor observar, de forma objetiva e, por vezes, fazer escolhas, de acordo com o conteúdo matemático que pretende explorar. Dentro de cada ano, período ou série em que os alunos se encontram, há um leque de possibilidades. Por exemplo: 7º Ano – Números Inteiros; 8º Ano – Porcentagem e Números Racionais.

A próxima etapa seria validar os resultados e promover uma aproximação das respostas com a comunidade, por meio de uma feira ou reunião, ou até mesmo a utilização de ambientes virtuais e aplicativos, para a melhor pulverização dos dados. A divulgação em ambiente virtual é uma boa opção, já que a comunidade pode acessar de qualquer lugar e até mesmo deixar depoimentos, ideias, sugestões, conclusões sobre o trabalho e até que ponto estas respostas podem auxiliar a sociedade na busca por uma possível solução para o problema.

Finalizando o ciclo, o educador pode, mais uma vez, incentivar o debate para que os alunos façam uma avaliação geral de toda a atividade, como todos se sentiram e se manifestaram durante o processo.

5. Conclusão

A aplicação de atividades de Modelagem Matemática na perspectiva sociocrítica pode ser uma proposta de ferramenta para a aprendizagem de problemas matemáticos, potencializada pela ação do diálogo. O conhecimento matemático pode capacitar os indivíduos da comunidade escolar e proporcionar discussões relevantes para a sociedade. A escola possibilita, de fato, o alinhamento entre teoria e prática, motiva o aluno (s) e ajuda na construção de uma sociedade mais democrática e cidadã.

6. Referências

- ARAÚJO, J. de L. Relação entre matemática e realidade em algumas perspectivas de modelagem matemática na educação matemática. In: BARBOSA, J. C.; CALDEIRA, A. D.; ARAÚJO, J. de L. (Orgs.) **Modelagem Matemática na Educação Matemática Brasileira: pesquisas e práticas educacionais**. Recife: SBEM. 2007. p.17-32.
- _____, J. de L. Uma abordagem Sócio-crítica da Modelagem Matemática: a perspectiva da educação matemática crítica. **Alexandria**, Florianópolis, SC, v. 2, n. 2, p.55-68, jul. 2009.
- _____, J. de L. Formatting real data in mathematical modelling projects. In: INTERNATIONAL CONGRESS ON MATHEMATICAL EDUCATION, 11th, 2008, Monterrey, México. **Proceedings...** Monterrey, México: Topic Study Group 21, 2009. p.229-240.
- BARBOSA, J. C. e SANTOS, M. A. (2007). Modelagem matemática, perspectivas e discussões. In: Encontro Nacional de Educação

Matemática, 9, Belo Horizonte. **Anais...** Recife, Sociedade Brasileira de Educação Matemática. 1 CD-ROM.

BARBOSA, J. C. Modelagem Matemática e os professores: a questão da formação. *Bolema – Boletim de Educação Matemática*, n. 15, p.5-23, 2001.

_____, J. C. **Modelagem Matemática: concepções e experiências de futuros professores**. 2001. 253 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001

_____, J. C. Modelagem na Educação Matemática: contribuições para o debate teórico. In: **Anais da 24a. Reunião Anual da ANPED**. Rio de Janeiro: ANPED, 2001. 1 CD.

_____, J. C.; OLIVEIRA, A. M. P. **Modelagem Matemática e sala de aula: um “zoom” em uma experiência**. Artigo aceito para ser publicado na Revista da SBEM-BA, 2001.

_____, J. C. **Modelagem Matemática: concepções e experiências de futuros professores**. 2001. 253 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro/SP: UEP, 2001.

_____, J. C. Sobre a pesquisa em modelagem matemática no Brasil. In: CONFERÊNCIA NACIONAL SOBRE MODELAGEM NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 5., 2007, Ouro Preto. **Anais...** Ouro Preto: UFOP/UFMG, 2007. p.82-103. 1 CD-ROM.

_____, J. C. As discussões paralelas no ambiente de aprendizagem modelagem matemática. *Acta scientiae: Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, Canoas, v. 10, n. 1, p.47-58, 2008.

BASSANEZI, R. C. Ensino-aprendizagem com modelagem matemática. São Paulo: Contexto, 2002.

_____, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

BIEMBENGUT. **Modelagem Matemática: Mapeamento das Ações Pedagógicas dos Educadores de Matemática**. Tese de Pós-Doutorado, São Paulo, 2003.

BRUNER, J. S. (1995). **El habla del niño**: Aprendiendo a usar el lenguaje. Barcelona: Paidós.

_____, J. S. (2000). **La educación, puerta de la cultura**. Madrid: Visor.

D'AMBRÓSIO, U. **Da realidade à ação: Reflexões sobre educação e matemática**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1986.

KAISER, G.; SRIRAMAN, B. A global survey of international perspectives on modelling in mathematics education. **The International Journal on Mathematics Education**, London, v. 38, n. 3, p.302 - 310, 2006

WELLS, G. (2001). **Indagación dialógica**. Barcelona: Paidós.

CURRICULO: VELHOS DESAFIOS E NOVOS COMPROMISSOS

Andressa Correa Azevedo Rosa¹
Patrícia Laurindo da Cunha Passos²

1. Introdução

Uma das principais reflexões sobre currículo surge da construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais que diz respeito ao carácter autoritário e centralizador da proposta, na medida que em seu processo de elaboração houve pouco debate e participação. Os documentos são extremamente sedutores, porém não considera e não atinge a realidade da escola.

Esse fato pode ser constatado a partir de uma análise dos PCN's que foram criados para atender a inserção do Estado ao movimento de globalização capitalista que tendenciava para a consolidação desse capitalismo, sendo necessário estar em pé de igualdade com outros países na busca de espaço na economia, ou seja, não partiu da necessidade de uma reconstrução social em benefício da sociedade e, sim, unicamente dos interesses do Estado (BRASIL, 1998).

Percebe-se que, mesmo com um referencial dito orientador, esse acaba sendo normativo. Dessa forma, o currículo precisa ser

¹ Mestranda no curso de Ciências da educação na Universidade Columbia del Paraguay. Graduação Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná, atuação na Educação Infantil e, Especialista em Educação pobreza e Desigualdade Social na universidade Federal do Espírito Santo (UFES);

² Mestranda em Ciências da Educação na Universidadel Columbia. Pedagoga na Rede Municipal de Cachoeiro de Itapemirim – ES (SEME). Graduada em Pedagogia Pela Universidade Paulista, 2015. Especialista em Gestão e Psicopedagogia pela Faculdade de Tecnologia de Cachoeiro de Itapemirim- FACL, 2015/2016. patricialaurindo@gmail.com.

encarado como o reflexo da identidade de uma sociedade, a partir da necessidade de construir referências nacionais de transformações à formação do educando, e não considerado apenas como um documento norteador, mas sim de propostas a serem utilizadas como ferramentas da criticidade (SILVA, 2010). Para isso, os profissionais que atuam nas escolas precisam estar inseridos ativamente na sociedade para entrelaçar as práticas “sugeridas” pelos PCN's a práticas que considerem o ciclo social (BRASIL, 1998).

A proposta dos parâmetros nacionais deve garantir uma base de conhecimentos comum a todos, considerando as especificidades do multiculturalismo que compõe o tecido social como sendo algo muito além da visão fixa sobre cultura, são as identidades plurais como as habilidades, a criticidade de cada um, gênero, condição social, e outros que estão presentes na sala de aula e devem ser consideradas como instrumentos para romper com o preconceito e a visão hierarquizada de cultura.

Esse estudo visa apresentar algumas reflexões sobre o currículo contemporâneo, afim de corroborar com a necessidade de buscar ações sobre novas perspectivas para uma transformação social.

2. Materiais e Métodos

O estudo percorreu os ditames da pesquisa bibliográfica numa abordagem qualitativa, por se tratar de uma ação baseada na coleta de dados bibliográficos. Valendo-se de dados secundários baseados nas teorias e perspectivas de Moreira e Candau, Morin (2002), Silva (2010), Arroyo (2011), Sacristán (2013) entre outros renomados autores.

3. Histórico curricular

O currículo tem início na Teoria tradicional, sendo marcada pela busca da neutralidade, em que não se preocupa em discutir

ou problematizar questões de interesse social, constituindo um currículo capitalista, o que acaba reforçando a estrutura das classes sociais. É voltado para o interesse do Estado.

A concepção histórica do currículo é iniciada a partir da necessidade de instrumentalizar o ensino. O termo currículo para Sacristán (2013, p.16),

[...] deriva da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de cursus e currere) [...]. Em sua origem currículo significava o território demarcado e regrado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveria cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem)

No entanto, essa concepção de currículo precisa adequar-se à sociedade contemporânea, que por decorrência da globalização, já está submersa de conteúdos e informações abertas que precisam se transformar em habilidades em prol da transformação da própria sociedade. Logo, faz-se necessário que se analise as teorias do currículo de modo a compreender o percurso que levou a transformação e reflexão sobre currículo.

Após esse período, as características da Teoria crítica são notórias, partindo da concepção crítica, questionadora. Baseando-se no inconformismo do currículo formativo, promovendo debates e discussões, estudos e pesquisas, priorizando, agora, o indivíduo. Influenciada pelos movimentos sociais que, segundo Silva (2009, p.29-30),

[...] as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...]. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status que, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais.

A realidade contestada pela teoria crítica do currículo vai trabalhar no sentido da valorização das classes sociais, mas o artigo percebe que esse pensamento ainda não atende ao sujeito enquanto

ser pensante, autônomo e construtor de seu próprio conhecimento. Esse processo foi suplantado quando surge, então, a Teoria pós-crítica que contribui para a construção das identidades para o desenvolvimento das potencialidades, da criatividade e da subjetividade. Silva (2007, p.17) citado por Eyng (2015, p.138) salienta que, “As teorias pós-críticas operam os conceitos fundamentais de: ‘identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo’”.

Logo, os conceitos acima fazem presentes a uma frente de poder de transformação social, que evidencia um empoderamento às especificidades culturais e sociais de uma população, sem, contudo, excluir a ideia de fortalecimento de uma coletividade, só que agora os grupos sociais são compostos de sujeitos pensantes.

3.1. Currículo e o chão da sala de aula

Ao revisitar os modelos de currículo proposto nas teorias acima apresentada percebe-se a intrínseca necessidade de atrelar essa realidade a práxis docente. Não se pode falar de currículo sem considerar que o professor também precisa estar atualizado e participante no movimento sociocultural, pensando em práticas pedagógicas significativas de interação e não de consolidação da dissociação sociais. Arroyo (2011) apresenta algumas preocupações quanto ao norteamento, ações políticas que conduzem o docente a utilizar de práticas tradicionais e restritas aos currículos oficiais como, por exemplo, a monopolização dos materiais didáticos.

O artigo não faz aqui uma crítica ao uso de materiais didáticos, em especial aos livros, mas uma reflexão ao modelo de utilização aplicado nas salas de aula, quando o que está ali posto se apresenta como olhar unilateral, como verdade absoluta, que em via de regra atende apenas ao interesse do Estado e ao comodismo do docente em não buscar novos olhares. Aqui há

que refletir ainda sobre que formação esse docente está recebendo para conduzir esse processo de forma holística, que entenda a sociedade como um conjunto complexo de verdades, saberes e sabores que deveria ser considerada tecido cultural.

Essa complexidade ainda deve ser responsável por uma educação que entenda e respeite o ser humano em suas escolhas, sendo de suma importância que a aprendizagem aconteça baseada no trabalho colaborativo e participativo em prol do conhecimento mútuo entre professores e alunos, educadores e educandos, pois não adianta que os documentos norteadores reconheçam essa realidade, é preciso que a escola se coloque em movimento para dar vida a ela. Essa fala se confirma nos PCN's quando diz que:

[...]a profunda estratificação social e a injusta distribuição de renda têm funcionado como um entrave para que uma parte considerável da população possa fazer valer os seus direitos e interesses fundamentais. Cabe ao governo o papel de assegurar que o processo democrático se desenvolva de modo a que esses entraves diminuam cada vez mais (BRASIL, 1998, p.27).

O desenvolvimento a que se refere os PCN's (1998) depende diretamente do processo desenvolvido no chão da sala de aula, o que traz ao diálogo novamente o papel do docente. Esse papel se torna mais evidente ao perceber que os antigos desenvolvimentos e desdobramentos de estudos do currículo não correspondem a sociedade atual com suas instabilidades e constantes mudanças. Estudos, estes, que ainda estão relacionados às aprendizagens explícitas do currículo formal. A escola necessita ressignificar conceitos relativos às metodologias, do que ensinar e como ensinar bem como promover debates sobre essas questões, pois é na escola que o aluno tem contato com o conhecimento, com noções de civilidade e cidadania. Além da responsabilidade com os conteúdos curriculares específicos de cada componente, é preciso que a práxis didático pedagógica tenha um olhar atento para articulá-los com o contexto social. A escola deve ser compreendida como um espaço de aprendizagem não simplesmente de

escolarização permissiva ao currículo oficial, Onofre (2008, p.107) vem afirmar que:

A homogeneização e padronização que as escolas ainda praticam em seus espaços, acabam por descaracterizar os processos de aprendizagem que visam acolher todos os saberes oriundos das experiências dos educandos, bem como suas visões de mundo e da vida. A escola, enquanto espaço de descobertas, troca de experiências e aprendizados diversos, necessita abrir-se para a realidade dos educandos, da comunidade etc. Essa realidade se traduz naquilo que consideramos de suma importância para a complementação do currículo escolar: a inserção de saberes, vivências e manifestações culturais que acontecem fora dos muros escolares.

A fala de Onofre (2008) confirma o debate que o artigo vem travando para defender as construções significativas que são oportunizadas no chão da sala de aula, e a relevante participação do docente enquanto mediador desse processo. Sob essa perspectiva o artigo entende ser imperativo um novo mote para se apropriar da escola como esse espaço de descobertas e conhecimento, para tanto é necessário que as pessoas percebam o currículo como um mecanismo de manifestação pela superação das divisões sociais e, só assim, as práticas pedagógicas do chão da escola serão ressignificadas para além dos ditames oficiais, afim de promover a formação integral e plena do indivíduo capaz de viver em sociedade, onde o exercício da autonomia intelectual e do pensamento crítico estejam em evidência (APLLE, 2000).

Seguindo essa linha de raciocínio é possível afirmar que mesmo a educação brasileira tendo uma base Curricular Nacional, as redes de ensino enfrentam dificuldades tais como: Indefinição sobre a formação dos professores, divergências nos conteúdos desenvolvidos pelos professores e os aqueles cobrados pelas avaliações externas, e aqui surge um outro complicador, pois as avaliações externas elas se apresentam como possibilidade de apontar as necessidades de adequação ou formulação de políticas públicas, mas se consolidam de fato em ferramenta de poder limitador imposto pelo Estado. Para além disso verifica-se ainda

insuficiência de capacidade técnica para desenvolvimentos e definição de currículo próprio.

3.2. O poder de luta do currículo contemporâneo

A complexidade da atual conjuntura social remete a uma reflexão sobre os ditames curriculares. Quando o currículo compreende as questões culturais no contexto escolar e leva em conta o sujeito a que será destinado, o currículo, então, passa a reconhecer o protagonismo do estudante e os direitos ao qual detém.

Destarte, é necessário que o currículo acompanhe as transformações sociais, os avanços tecnológicos, fazendo jus a flexibilidade e a capacidade de adequar-se as constantes mudanças. É primordial que o indivíduo se conscientize do seu papel para transformar o contexto em que vive. Morin (2000, p.829) afirma que:

O planeta exige um pensamento policêntrico capaz de apontar o universalismo, não abstrato, mas consciente da unidade/diversidade da condição humana; um pensamento policêntrico nutrido das culturas do mundo. Educar para este pensamento é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar, na era planetária, para a identidade e a consciência terrenas.

No entanto para é preciso que a sala de aula se apresente enquanto espaço para a construção de tal identidade e consciência terrena presente no contexto cultural de cada indivíduo, pois são verdades que compõem a teia social na qual o sujeito está emaranhado, que provoca uma relação que se dá na medida em que a cultura abre espaço para os conhecimentos curriculares e o ambiente cultural, quando são processadas as disputas pela preservação ou pela superação das divisões sociais, tornando o contexto escolar um ambiente democrático quando, por exemplo, o professor muda o trajeto de sua aula por causa de algo citado ou trazido por algum aluno. Percebe-se que sempre é possível mudar o trajeto, e ainda “cumprir” o currículo oficial transformando a aprendizagem em conhecimento de mundo, desde que o maestro

desse processo entenda que para que aconteça essa harmonia é preciso considerar todos os instrumentos dessa tessitura.

Para tanto se faz imperativo que conteúdos dos currículos oficiais sejam contextualizados com a vivência social para que a aprendizagem seja realmente significativa, que consiga ultrapassar o que é apontado em Mantoan (2006, p.15) explica que:

O ensino curricular de nossas escolas, organizado em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, em vez de reconhecer suas inter-relações. Contrariamente, o conhecimento evolui por recomposição, contextualização e integração de saberes em rede de entendimento. O conhecimento não reduz o complexo ao simples, para aumentar a capacidade de reconhecer o caráter multidimensional dos problemas e de suas soluções.

Percebesse que a cada passo o artigo volta a função primordial do docente enquanto mediador desse processo, pois logo quando esse compreende a importância dessa recomposição e contextualização para o processo de construção do conhecimento facilita a compreensão do próprio processo pedagógico. Suas práticas e ações de ensino aprendizagem passam a constituir uma orientação cultural ao currículo. Isso acontece porque o currículo sempre irá relacionar-se com a transmissão e socialização de crenças, hábitos e valores que cada indivíduo adquire em sua vivência.

O currículo é e deve ser compreendido como um vocábulo polissêmico como atividade política administrativa, subtema de participação e/ou controle, técnico pedagógico, de vivências, documento normativo ou norteador e outros. Mas, em todas instâncias, currículo é o conhecimento do indivíduo, que ele adquire, compartilha e ou transforma e reconstrói em si, nos outros e ou na sociedade em que está inserido (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Assim, para os caminhos educacionais, o currículo não é apenas um campo meramente técnico ou sistemático, mas um instrumento flexível e crítico que é permeado por questões sociopolítico e econômicas que contribui no processo de formação do indivíduo sócio crítico e, por isso, dado tamanho a essa consciência de poder de formação e transformação social.

4. Apresentação e análise dos resultados

Os achados da pesquisa defendem um currículo multicultural voltado para a emergência de novas rotas epistemológicas, em que se vislumbre a presença efetiva dos saberes tradicionais oriundos das diversas culturas não evidenciadas no currículo corroborando com Canen (2010), que compreende o currículo como espaço no qual se deve destacar concretamente a diversidade de saberes e práticas culturais, quando afirma que:

[...] Ainda que o determinante de classes sociais permaneça na análise curricular, a necessidade de se compreender o currículo como uma seleção cultural impregnada por uma visão de mundo branca, masculina, heterossexual e eurocêntrica passa a ser central em estudos curriculares, que buscam pensar em currículos alternativos, multiculturais (CANEN, 2010, p.179).

Dessa forma não é possível colocar a margem desse processo as vivências individuais e coletivas, pois elas contribuem para a construção da identidade e das características regionais, que vão além da ideia do eurocentrismo, do machismo, das questões de gênero, pois só assim será possível reconhecer que toda forma de expressão corrobora com o desenvolvimento social. Sendo esse atingido pela transformação de novos hábitos e costumes, capazes de contribuir com um melhor estilo de vida.

Ao analisar os achados percebe-se que as ideias relacionadas à educação, currículo e formação docente são construídas por várias vozes, várias ideias sob uma interface que constitui para a educação na contemporaneidade que diante de tal contexto de complexidades de certa forma instigam o docente a pensar seu fazer pedagógico.

Diante dessa constatação, as ações na e da escola devem considerar de forma valorosa a comunicação com a comunidade e seus pares, apresentando-se como espaço de construção de um aprendizado crítico.

Hoje privilegamos um conceito de educação voltado para o aspecto intelectual, em especial para a aquisição de conhecimentos e informações para interpretação do mundo e o preparo profissional. É a aquisição das disposições necessárias para a adaptação do ser humano ao meio no qual as pessoas devem viver. Se tradicionalmente esta adaptação tinha um carácter fixo, hoje, por conta da realidade em permanente mudança, é uma adaptação sempre inacabada (GOERGEN, 2005, p.24).

Refletindo sobre a fala de Goergem (2005) fica evidente que as vivências individuais e coletivas dos sujeitos compõem o que chamamos de cultura, que na atual conjuntura social, apresenta-se como forma de manifestação pela superação das divisões sociais. Seguindo essa linha de raciocínio foi possível revisitar Silva (2010, p.15), quando afirma que “O currículo é sempre o resultado de uma seleção, de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”.

Dessa forma, como relatado no decorrer do trabalho, é necessário romper os paradigmas curriculares tradicionais em prol do reconhecimento a diversidade, aos valores e costumes que fazem parte do tecido social. O poder de criticidade eclodida pela cultura vem promover reconstruções e transformações na construção de um aprendizado crítico, de respeito as características humanas de um ser passível de mudanças, influenciada pelo constante movimento social.

5. Conclusão

As reflexões demonstraram que o currículo precisa ser compreendido como algo muito além de simples documentos capazes de guiar o conteúdo a ser ministrado aos alunos, com finalidade apenas em resultados. Ele pode ser entendido como elemento da realidade de vida, em seu sentido mais amplo do que somente o cumprimento de atividades.

Pelo constante movimento social, o currículo deve ser vivenciado, discutido, explorado, na prática, pois é primordial considerar o ambiente escolar como um meio de interação entre

vários seres com estruturas e modos de pensar diferentes em suas concepções éticas, históricas, sociais e simbólicas em suas especificidades. As aulas devem ser mais expositivas dialogadas, abertas, com mais diálogo e mais participativas.

A cumplicidade durante as aulas e/ou na construção dessas, também no cotidiano escolar, perpetua uma responsabilidade coletiva fomentando o combustível da filosofia. Logo, cabe ao profissional da educação explorar essas diferentes dimensões e conduzir discussões filosóficas e construir juntos conclusões objetivas.

É notável que a flexibilidade, a normatização e legalidade do currículo se fazem presentes em vários diálogos com essa temática. Sendo necessário o olhar mais criterioso ao currículo no que diz respeito ao sociocultural. Sendo esse um paradigma imprescindível para a formação integral do educando.

Compreende-se, então, que as discussões acerca dessa temática sempre irão existir, pois a busca é constante para todos aqueles que acreditam ser a educação a mola mestra da transformação social.

6. Referências

- APLLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARROYO, M. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANEN, A. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E.

- (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- EYNG, A. M. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 44, p.133-155, jan./abr. 2015.
- GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.983-1011, out. 2005.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Para que? Como fazer?**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura: indagações sobre currículos**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso: 14 jan. 2020.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- ONOFRE, J. A. O. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação antiracista. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4 p.103-122 jan./jun. 2008.
- SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Primeira reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FAMÍLIA E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

Erika Cardoso Monteiro Peçanha¹

1. Introdução

Este artigo tem, como objetivo, analisar a trajetória histórica da educação, revisitando o percurso estudantil, perpassando sobre o que correu na Educação, nos diferentes períodos da história brasileira. Desta forma, foi preciso retroceder no tempo com a intenção de entender o fazer pedagógico, observando que o homem é um ser histórico, que retoma seu passado para projetar o futuro, pois como afirma Aranha (1989) a esse respeito:

Pensar o passado não deve ser compreendido como exercício de saudosismo, mera curiosidade ou preocupação erudita. O passado não é algo morto: nele estão as raízes do presente. É compreendendo o passado que podemos dar sentido ao presente e elaborar o futuro (ARANHA,1989, p.12).

Ao voltar o olhar para os passos já dados nesse processo evolutivo, foi necessário verificar o entendimento de infância ao longo dos séculos, quando se tem conhecimento de que, na Idade Média não existia distinção entre adultos e crianças, ambos eram vistos de maneira igual. De acordo com Ariès (1981), as crianças eram vistas como um adulto em miniatura, não existia sentimento de família, ou seja, não havia laços afetivos entre eles, o único objetivo era manter os bens e ajudar-se mutuamente para tentar sobreviver.

Nessa realidade, a infância era um tempo desconsiderado, portanto, não tinham tempo de ser criança, porque entendiam que

¹Licenciada em Pedagogia, Lato Sensu em Educação Especial Inclusiva, Lato Sensu em Educação Infantil e Séries Iniciais, Mestranda em Ciência da Educação pela Universidade Columbia- PY- E-mail: erikacardosomp@hotmail.com.

era apenas uma fase da vida que logo passava. Era necessário aprender a viver entre os mais velhos, para adquirir conhecimentos pela experiência, participando de todos os grupos sociais e acontecimentos. A vida da infância na era medieval era bastante difícil, não havia relação de afetividade e a criança era quase invisível. Em vista disso, o artigo trouxe ao contexto a fala de Cortez (2011), que ajuda a entender o quadro aqui apresentado:

[...] a concepção medieval da criança, a visão teocêntrica de mundo (a cristianização) influenciou, desde o nascimento e batismo até a questão do trabalho e da educação infantil. O menino Jesus representa o modelo de criança que deveria ser imitado pelas suas virtudes, além das histórias de santos jovens que percorriam toda a Idade Média, que eram lembrados como exemplos vivos de bondade e seus milagres eram contados às crianças como modelos de uma infância maravilhosa. Como as crianças eram expostas aos perigos, particularmente, beneficiavam-se da proteção natural dos anjos e dos santos (CORTEZ, 2011, p.4).

Nessa visão teocêntrica, o único laço que as unia era a mão de obra, quando a criança começava a andar e entender a vida em sociedade passava a ser tratada como um adulto em miniatura, e já passava a trabalhar no campo, junto com os pais. Quanto à nobreza, poucas vezes os filhos eram vistos pelos pais e, muitos, eram levados para lugares distantes, para serem criados por amas. Só voltavam ao convívio na adolescência.

A criança, como sujeito de fato, faz parte da sociedade, o que sofreu alteração, ao longo da história, foi o conceito de infância, construído lentamente, até atingir o que é usado na contemporaneidade.

Essa realidade pode ser constatada ao perceber que era comum os pais entregarem seus filhos à outras famílias para que pudessem trabalhar e aprender alguma função na qual mais tarde fossem capazes de assumir a responsabilidade dos adultos da casa. Evidencia-se com essa observação que, a idade cronológica da criança não correspondia à fase vivenciada, e sim ao papel que estava desempenhando na sociedade ou que estava se preparando para desempenhar.

Atento ao percurso histórico de construção de infância percebe-se que, na Idade Moderna, entre os séculos XVI ao XVII, este cenário ganha novas formas, começam a surgir algumas mudanças referentes à infância. A criança ganha espaço na família e passa a ser vista como alguém que precisa de cuidados e que tem vida totalmente diferenciada dos adultos. Período em que as famílias começam a se organizar e a criança torna-se o centro da atenção dentro deste novo espaço, e os cuidados se tornam maiores. Com esse formato familiar surgem alguns problemas: as crianças se tornam mal-educadas, de modo que surgiu a proposta de disciplinar as crianças, fora da família.

Estudos mostram que o interesse pela infância é algo novo, surgiu pelo avanço da sociedade, tanto na parte econômica quanto demográficas, provenientes do acelerado avanço de urbanização, que teve início no século XVIII, com a Revolução Industrial.

Sob esse enfoque, Silva (2008) cita Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e afirma que, nesse período era defendido “[...] de forma tão veemente uma compreensão renovada da infância e um tratamento especial às crianças, iniciou-se a Revolução Industrial. Veio, então, o problema da exploração das crianças pobres a partir do trabalho nas fábricas (SILVA, 2008, n.p.).

Essas transformações vão repercutir no século XX, segundo Faria (1997, p.9) o ressaltar que “a criança será percebida pela sociedade de forma diversificada ao longo dos tempos, conforme as determinações das relações de produção vigentes em cada época”. Nessa linha de pensamento, foi preciso alterar a perspectiva frente à situação da infância no mundo, pois a criança passou a ser preocupação do estado, pelo crescimento exacerbado da população.

A sociedade do século XXI, em que as crianças estão inseridas, vive momentos históricos no que se refere à revolução do conhecimento e da era tecnológica. O conceito de infância passou por diversas mudanças, até chegar ao ano de 2020, quando essa realidade levou a criança a um mergulho num mundo diferente do que vivia séculos atrás. A criança tornou-se participativa em diversos espaços da sociedade, de forma que os ambientes sofreram mudanças,

voltados para o desenvolvimento infantil. De fato, hoje a escola deve apropriar-se das novas tecnologias, repensar o modelo de ensino e lazer, por entender que a criança vive num mundo vasto de informações, que vai muito além da família e escola.

1.1. Família

Apesar do desenvolvimento tecnológico e científico contemporâneo, é possível contatar desigualdade social, a qual afeta diretamente a família. Observa-se que o conceito de família sofreu grandes mudanças no decorrer dos anos, a família de hoje é diferente daquela constituída décadas atrás, formada pelo pai, mãe e filhos, em que cada membro tinha seu papel definido.

De acordo com a visão de Diniz (2005),

o moderno direito de família, marcado por grandes mudanças e inovações, rege-se por princípios, tais como o Princípio da “ratio” do matrimônio e da união estável, segundo o qual o fundamento básico da vida conjugal é a afeição e a necessidade de completa comunhão de vida; o Princípio da igualdade jurídica dos cônjuges e dos companheiros, no que atina aos seus direitos e deveres; o Princípio da igualdade jurídica de todos os filhos (CF, Art. 227, § 6º, e CC, Art. 1.596 a 1.629); o Princípio da pluralidade familiar, uma vez que a norma constitucional abrange a família matrimonial e as entidades familiares (união estável e família monoparental); o Princípio da consagração do poder familiar (CC, Art. 1.630 a 1.638), substituindo o marital e o paterno, no seio da família; o Princípio da liberdade, fundado no livre poder de constituir uma comunhão de vida familiar por meio de casamento ou união estável; e o Princípio do respeito da dignidade da pessoa humana, que constitui base da comunidade familiar, garantindo o pleno desenvolvimento e a realização de todos os seus membros, principalmente da criança e do adolescente (CF, Art. 227). [2] (DINIZ, 2005, p.19).

Constata-se, com a apresentação desses princípios a alteração no modelo da família nuclear, o artigo constatou estar diante de uma mudança em que as famílias estão sendo constituídas a partir da diversidade, que adentra ao século XXI, com muitas famílias reconstituídas, fruto de separações, divórcios e novas uniões. As relações familiares estão mais complexas. Isso pode ser comprovado ao analisar os papéis desempenhados pelos

progenitores, pois passam por mudanças, a figura do pai como chefe da família e como responsável pelo sustento da casa, na sociedade contemporânea fica, em muitos casos, a cargo da mulher.

A família assumiu uma nova estrutura, no século XXI seu conceito passa a ser entendido como constituído por pessoas que se unem e vão viver juntos, com afinidades entre si. Se houver criança neste grupo, deve haver amor, afeto e, acima de tudo, seus direitos devem ser respeitados. É grande o número de famílias em que a mulher assume a direção, por mais que o pai ainda faça parte do lar e as responsabilidades são compartilhadas, isso é garantido por lei, a divisão de responsabilidade na criação dos filhos.

Nesse sentido, as famílias tomaram novos direcionamentos, muitos casais após a separação se dividem em novas famílias, isso significa que aqueles casais que tinham filhos, no decorrer do tempo é comum que construam outros lares, com outras pessoas. Se a criança for respeitada, amada e tem seu espaço neste novo lar, não há problema nenhum, o mundo moderno constrói novos arranjos e as famílias são constituídas de várias formas, sem cumprir um padrão definido pela sociedade.

A infância e a família sofreram alterações, com direitos e deveres que podem ser entendidos a partir de um processo em constante construção. Nos diferentes tempos, vem servindo, ora aos interesses de uns, ora de outros, dependendo do tempo, espaço, enfim, do contexto social, no qual os sujeitos estão inseridos.

2. Materiais e Métodos

Ao elaborar a metodologia para a escrita deste artigo, foi realizada uma pesquisa de característica bibliográfica, pois todo início de um trabalho acadêmico se dá pela pesquisa bibliográfica e, de acordo com a fala de Gil (2002, p.44), “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

A pesquisa apresenta valor qualitativo, tendo em vista que, de acordo com Silva e Menezes, (*apud* BRUCHÊS *et al.* 2005, p.4),

“Também possui caráter descritivo, cujo foco não consiste na abordagem, mas sim no processo e seu significado, ou seja, o principal objetivo é a interpretação do fenômeno objeto de estudo”.

3. Família e escola: uma relação conflituosa

O papel da família, ou responsáveis, é relevante para o desenvolvimento integral da criança, pois é ela que decide, desde cedo, o que os filhos precisam aprender, quais as instituições devem frequentar o que é necessário saber para tomar as melhores decisões no futuro. Quadro que pode ser explicado pela fala de Aranha(1989) ao assegurar que é preciso compreender a família como um fenômeno historicamente situado, sujeito a mudanças, de acordo com as regras das relações de produção estabelecidas entre os homens [...] “É evidente que as funções da família vão depender do lugar que ela ocupa na organização social e na economia” (ARANHA, 1989, p.75).

Ao aproximar os dois núcleos, família e escola, fica evidente que a aproximação entre eles forma uma parceria que pode trazer benefícios. A família, porque além de constar na legislação sua responsabilidade legal tem sido incentivada, por meio de chamamento, a participar da vida escolar dos filhos, quer seja acompanhando-os nas atividades da rotina escolar, quer seja nas atividades festivas ou mesmo em outros momentos em que a escola os conclama a participar.

A família do século XXI assumiu, por conta do modelo de sociedade que a era do consumismo impôs aos pais ou responsáveis, foi para o mercado de trabalho para garantir as necessidades dessa criança. Dessa forma, esse novo modelo familiar transferiu para a escola a responsabilidade de instruir e educar seus filhos e espera que os professores transmitam valores morais, princípios e padrões de comportamento, desde boas maneiras até hábitos de higiene pessoal. Os familiares justificam, alegando que trabalham cada vez mais, não dispendo de tempo para cuidar dos filhos. Além disso, acreditam que educar, em sentido amplo, é função da escola. Dentro

desse cenário, contraditoriamente, as famílias, sobretudo as desprivilegiadas, não valorizam o estudo que, décadas atrás, era visto como um meio de ascensão social.

Ao mesmo tempo, a escola reclama da ausência da família no acompanhamento do desempenho escolar da criança, da falta de pulso dos pais para dar limites aos filhos, além da dificuldade que muitos deles encontram em transmitir valores éticos e morais importantíssimos para a convivência em sociedade. Nesse aspecto, ao analisar o vínculo existente entre escola e família e às lacunas existentes, abre-se espaço para questões a respeito de qual seria a real relação existente entre elas, e como sanar essas dificuldades, bem como acontece tal relacionamento, na contemporaneidade.

A relação escola-família desenvolvida, de maneira responsável e comprometida com o avanço da sociedade, é crucial para o desenvolvimento da educação em um país que acumula tantos problemas, em que as crianças apresentam tanto atraso quanto à leitura, escrita e operações matemáticas? Por que os pais não correspondem às expectativas da escola, no que se refere à hora de fazer o dever de casa?

Diante de tal realidade, a escola, enquanto instrumento da educação, enfrenta grandes desafios, quanto às ações que promove para convocar as famílias a participar da vida escolar dos filhos, com uma evidente inversão de papéis entre esses dois núcleos.

4. Inversão dos papéis família e escola

O presente artigo, ao adentrar nesse cenário, entende que um convívio harmonioso entre família e escola é muito importante para a formação da criança, enquanto sujeito ativo e autônomo. Tendo em vista esse objetivo, faz-se necessário que as famílias assumam maior comprometimento com o dever de casa, para o desempenho escolar dos seus filhos.

Para transformar essa realidade, é necessário entender que atividade está sendo elencada. É comumente chamada de dever de casa, atividade que o professor apresenta ao aluno, para que seja

realizada em casa, com o objetivo de apoio ao processo que acontece em sala de aula. A escola defende que o dever de casa é parte de um processo que visa reforçar o conteúdo. Quanto a isso, é requerida a participação dos pais ou responsáveis, para que a criança não deixe de cumprir as tarefas escolares.

Diante das críticas, a família reclama da excessiva cobrança da escola para que os pais se responsabilizem mais pela aprendizagem da criança, da ausência de um currículo voltado para a transmissão de valores e da preparação do aluno para os desafios não acadêmicos da sociedade e do mundo do trabalho, quando muitos desses temas deveriam ser desenvolvidos no núcleo familiar. Partindo dessa leitura, fica nítido que a família exige um papel da escola que ultrapassa o ensino pedagógico presencial da sala de aula.

Ao adentrar o espaço que é da família, ainda que a contragosto, na construção de valores, a escola fica sobrecarregada. A família, por sua vez, assume uma postura que vai além das atribuições naturais a ela designadas, como por exemplo o sustento, a alimentação, moradia, vestuário, a educação, a construção dos valores. Ainda que não tenha as competências técnicas para essa nova realidade, precisa assumir as funções didático-pedagógicas que, originalmente, são da escola.

5. Conclusão

Estes são questionamentos necessários para atingir os objetivos propostos ao longo da realização desta pesquisa, alicerçada em compreender a importância da relação família/escola para o processo de ensino/aprendizagem. Nesse contexto, é preciso identificar o papel de cada um, no processo escolar, entendendo que a escola só cumprirá com sua função social com a colaboração de todos. Que os dois lados atuem em parceria, para possibilitar uma reflexão sobre um real projeto de vida ancorado em objetivos e perspectivas comprometidas com a transformação social.

Nesse tocante, o artigo evidenciou que esses papéis estão confusos, pois a escola e a família deveriam ser parceiras na

construção do cidadão, contudo ficou comprovado que uma não deve fazer o papel da outra, pois se não os papéis serão invertidos.

É preciso que a família saiba que o seu apoio é crucial para o desempenho escolar dos filhos, mas que seu papel é de oferecer à criança espaço apropriado² para que o dever de casa aconteça. Além do mais, é papel da família acompanhar e determinar horário para que a criança desenvolva suas tarefas. Com esse cuidado, logo a rotina de estudos se torna rotina, além de gerar autonomia, tendo em vista que esse sujeito entenderá suas responsabilidades para com essa atividade.

Para além desses momentos, torna-se necessário que a família participe das reuniões, pois pais cooperativos e atentos ao desempenho escolar dos filhos fazem a diferença. Ao desempenhar, de forma ativa e organizada, essas funções a família participa da vida escolar do filho, sem interferir na construção dos saberes pedagógicos, pois essas são função da escola em produzir.

Em contrapartida, sobrará tempo e espaço para a escola se dedicar com maior interesse e determinação ao processo ensino/aprendizagem. Não será preciso recorrer à família para a construção dos elementos curriculares que a ela foram destinados construir com os alunos.

A pesquisa foi elaborada com o objetivo de verificar a importância dos pais no processo educativo dos filhos. Se forem trabalhadas, adequadamente, educação e a família podem contribuir para uma sociedade mais justa e ética.

A família não é o único canal pelo qual se pode tratar a questão da socialização, mas é, sem dúvida, um âmbito privilegiado, uma vez que se constitui no primeiro grupo responsável pela tarefa socializadora.

² Quando o artigo fala em “apropriado” está se referindo à segurança, silêncio, higiene, sem trazer ao contexto outros elementos que vão ao encontro das questões de consumismo.

6. Referências

- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação. São Paulo: Moderna, 1989.
- ÀRIES, Philippe. História social da criança e da família. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- BRUCHÊZ, Adriane et al. – Metodologia de Pesquisa de Dissertação sobre Inovação: Análise Bibliográfica - 2015, p.4. Disponível em: <www.ucs.br/etc/conferencias>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- CORTEZ, Clarice Zamonaro Anais da Jornada de estudos Antigos e Medievais. (PLE/UEM-GTSEAM). Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2011/pdf/comun/03018.pdf>>. Acesso em 08 out 2020.
- DINIZ, Maria Helena. **Curso de direito civil brasileiro, vol. 5: Direito de Família**. 20 ed. São Paulo: Saraiva, 2005, p.17-24.
- FARIA, Sonimar C. de. História e política da educação infantil. In: FAZOLO, Eliane, CARVALHO, Maria C. M. P.de, LEITE, Maria Isabel & KRAMER, Sônia. Educação Infantil em curso. Rio de Janeiro: Ravel, p.9-37, 1997.
- GIL, Antônio Carlos – Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 4ª Edição – São Paulo. Editora Atlas S.A – 2002. Disponível em:< http://www.urca.br/itec/images/pdfs/modulo%20v%20%20como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- SILVA, Marcos Silva. Concepção Moderna de Infância e Educação. Disponível em:<https://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/upload/Catalago/16594614122012Historia_da_Educacao_Brasileira_Aula_4.pdf>. Acesso em: 08 out 2020.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS

Aline Pinto da Silva¹

1. Introdução

O ensino da Língua Inglesa, no contexto da escola atual, envolve obrigatoriamente a aquisição de um produto cultural confuso. As inúmeras interfaces da Língua Inglesa com as demais disciplinas do currículo e da vida cotidiana, a heterogeneidade das classes, o reduzido número das aulas afeta o processo de ensino e aprendizagem.

Vale destacar que a escola e o professor podem proporcionar o ensino de uma nova língua, adequando ao currículo escolar números maiores de aula e a formação do professor é essencial para que ele possa ensinar de forma motivadora, alcançando os objetivos que são primordiais para a formação do educando.

É importante ressaltar o trabalho do professor de Língua Estrangeira - LE, pois ao inserir uma nova língua ao aluno, diferente da língua em que ele foi alfabetizado, devemos levar em consideração as dificuldades que o professor de língua inglesa enfrenta em sala de aula, que se direcionam ao fazer pedagógico de muitos professores de LE, pois são poucos professores que são formados nessa área, por esse motivo a maioria dos professores que atuam no ensino da rede pública tentam desenvolver uma boa prática, no entanto não conseguem por não terem um conhecimento aprofundado no domínio da língua (BORSONI, 2015, p.11).

¹ Professora de Língua Inglesa das séries iniciais da EMEIEF Frei José Osés, licenciada em Letras-Português, Inglês e Literaturas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre – ES, Complementação Pedagógica em Pedagogia pela Universidade de Uberaba - SP, Pós-graduada em Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Artes, Trio Gestor e Educação Infantil, mestranda em Ciências da Educação na Universidad Columbia Del Paraguay .

Conseqüentemente, ao se apropriar de uma língua, o aluno também se apropria dos bens culturais que ela engloba. Tais bens lhe permitem acesso à informação em sentido amplo, bem como a inserção social mais qualificada da qual o aluno se beneficia, além da qualificação do professor e adequação do currículo escolar. O educando que aprende um novo código linguístico não se desvincula de sua língua materna, mas amplia seus conhecimentos numa dimensão sociocultural que será útil para o enfrentamento do mercado de trabalho, no mundo globalizado, justificando-se, assim, esta pesquisa.

O objetivo geral deste trabalho é compreender a importância do ensino da Língua inglesa na escola pública. Já os objetivos específicos constituem-se em conceituar o que é língua inglesa para educação; apontar o que dita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB sobre a disciplina de Língua Inglesa e registrar o que diz a BNCC sobre essa disciplina para esse seguimento. A pesquisa foi feita, por intermédio de coleta de dados em obras bibliográficas, artigos, sites acadêmicos como Scielo e Google Scholar, além de revistas, periódicos e outros meios, utilizando-se o método exploratório.

2. Materiais e Métodos

Para realizar este estudo utilizou-se uma metodologia que desse uma margem de segurança possível de ser seguida pelos pesquisadores, assim, tal estudo se configura como uma pesquisa bibliográfica, qualitativa de cunho exploratório, que segundo os estudos de Gil (2008, p.27), a pesquisa qualitativa:

[...] trata-se de uma atividade da ciência, que visa a construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Esta temática foi escolhida porque não se busca enumerar eventos no detalhamento dos resultados, mas sim, descrever os

mesmos, tornando-a, também, uma pesquisa de cunho exploratório, que, de acordo, ainda, com os estudos de Gil (2008, p.30) “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos, segundo a perspectiva dos sujeitos”.

Quanto à pesquisa bibliográfica, os estudos de Fonseca (2002) mostram que ela é realizada com base na verificação de informações teóricas que já foram publicadas em meios eletrônicos ou escritos e tem a finalidade de unir dados e referências que servirão de suporte para produção do tema escolhido.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Com base na demonstração da pesquisa bibliográfica, procurou-se apontar de forma objetiva os assuntos referentes ao tema escolhido, de maneira que outros estudiosos possam intensificar a pesquisa, através de outras teorias, que contribuam para a prática no ambiente escolar.

3.1. A importância da Língua Inglesa na Educação Básica

O interesse de se aprender uma língua estrangeira faz parte da história da humanidade, pois desde as civilizações antigas, até hoje, as pessoas sentem vontade de falar outra língua com diversos propósitos. As línguas exercem papel de mediadoras para intervenções políticas e de mercado, além de difundir saberes científicos, educacionais, culturais e artísticos (PAIVA, 2015). O ensino de língua inglesa, no Brasil, iniciou-se em 1837, no Colégio Pedro II.

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios (CHAGAS, 2009, p.152).

Posteriormente à Segunda Guerra Mundial, a dependência econômica e cultural no Brasil se fortalece em comparação a dos EUA, aumentando, assim, a vontade de se aprender a língua inglesa. Segundo Moura (2010, p.15):

O Brasil foi literalmente invadido por missões de boa vontade americanas, compostas de professores universitários, jornalistas, etc., todos empenhados em estreitar os laços de cooperação com brasileiros, além das múltiplas iniciativas oficiais.

E, a partir disso, a língua inglesa tomou lugar da língua francesa, nos países em que esta predominava, e, atualmente, com a globalização, falar inglês se tornou uma necessidade para muitos, visto que é uma língua universal e passa a ser fundamental para aqueles que querem se comunicar com o mundo (PAIVA, 2015).

Sendo assim, as escolas de educação básica são a porta de entrada para o sujeito que deseja aprender uma segunda língua, pois muitas ofertam o ensino da língua inglesa, desde as séries iniciais, até o ensino médio, possibilitando ao aluno conhecer culturas diferentes e conjuntamente aprender outro idioma.

No entanto, nem sempre foi assim, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, deixou de incluir línguas estrangeiras (LE) no ensino básico, transferindo ao Conselho Estadual a decisão de inseri-las ou não no currículo das escolas. Já a LDB de 1971, na lei 5.692, introduziu no país o núcleo comum para os currículos de ensino de 1º e 2º graus e orientava, em seu artigo 7º, a inclusão da Língua Estrangeira Moderna, na disciplina de Comunicação e Expressão, caso o estabelecimento de ensino tivesse condições para ofertá-la com eficácia (MOURA, 2010).

Sendo assim, percebeu-se a irrelevância de ofertar o ensino de língua inglesa na educação básica, pois a redação justifica esse fato impondo às escolas condições que não foram explicitadas nitidamente. O parecer 853/71 de 12/11/1971 justifica a inserção da língua estrangeira como mera recomendação, da seguinte forma:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a "língua estrangeira moderna" e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem (CHAGAS, 2009, p.399).

Conseqüentemente, a não imposição da LE desencadeou um atraso na política nacional de ensino, gerando efeitos irreparáveis como a diminuição da carga horária, passando a ter apenas uma aula semanal, tornando-a insignificante, não havendo reprovação nessa disciplina e havendo um falta de motivação e de uma política comprometida com o desenvolvimento integral do educando, uma vez que aprender um novo idioma servirá de base para o indivíduo que quer se comunicar com o mundo e prova disso são as redes sociais, que interagem com as diversas línguas, hoje, tornando-as necessárias (BORSONI, 2015).

Em um encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas, em novembro do ano de 1996, foi publicada a Carta de Florianópolis que sugeria a criação de um plano de urgência para o ensino de línguas no Brasil. Um trecho da carta dizia que: "Todo brasileiro tem direito à plena cidadania, a qual, no mundo globalizado e poliglota de hoje, inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras". E em outro trecho afirma que o aluno deve ter acesso ao ensino de uma língua estrangeira que deve ser oportunizado por meio de um ensino eficaz. Sendo assim, o documento legitima a aprendizagem de línguas como parte do desenvolvimento do aluno em sua totalidade (SILVEIRA, 2013, p.83).

Já em dezembro de 1996, a nova LDB é publicada, onde fica obrigado o ensino de Língua Estrangeira nas instituições de ensino, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental. De acordo com o Art. 26, § 5º: "Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da

comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, p.274).

Portanto, a partir da nova LDB, as Línguas Estrangeiras ganham relevância, sendo importante como as demais disciplinas, antes esquecidas pelas leis educacionais. Assim, devem estar presentes, obrigatoriamente, em todas as escolas. Nessa visão, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras passam a assumir significado valorativo na construção da cultura dos alunos, proporcionando a integração do mundo globalizado (DURAZZO, 2017).

Mesmo com o advento da LDB na maioria das escolas, em lugar de capacitar o aluno a desenvolver a oralidade, leitura e escrita em uma nova língua, as aulas de Língua Estrangeira Moderna, nas instituições, acabaram por assumir uma feição entediante e cansativa que, muitas vezes, chega a desestimular os docentes e os educandos, e, simultaneamente, desvaloriza conteúdos importantes que são inerentes à formação educacional dos alunos (SILVEIRA, 2013).

Há também outras dificuldades encontradas pelas instituições, como por exemplo, a escassez de profissionais com formação apropriada, além de ser a Língua Inglesa, a que prevalece nos currículos da maioria das escolas. Portanto, apesar de as escolas demonstrarem a necessidade de incluir e oferecer diferentes línguas estrangeiras acabam se deparando com a dificuldade em contratar profissionais qualificados para tal cargo (PAIVA, 2015).

Ademais, o país sofreu uma carência de materiais didáticos que estimulassem o processo de ensino-aprendizagem das LE, pois quando existiam esses materiais, o custo era alto demais e uma grande parcela dos alunos não tinha condições de adquiri-los.

Ao figurarem inseridas numa grande área, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras Modernas assumem a sua função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens. Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo

uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida. As relações que se estabelecem entre as diversas formas de expressão e de acesso ao conhecimento justificam essa junção. Não nos comunicamos apenas pelas palavras; os gestos dizem muito sobre a forma de pensar das pessoas, assim como as tradições e a cultura de um povo esclarecem muitos aspectos da sua forma de ver o mundo e de aproximar-se dele (BRASIL, 1999, p.50).

Dessa forma, entende-se que há semelhanças e diferenças entre as culturas, no entanto essas devem acontecer dentro de um contexto, observando-se as variadas circunstâncias de conhecimentos e aprendizagens à realidade do sujeito. Sendo assim, deve-se trabalhar a interdisciplinaridade, visto que a língua inglesa necessita ser realizada na prática, pois assim ganha um novo sentido para o educando.

Nessa linha de pensamento, deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. Esse tipo de ensino, que acaba por tornar-se uma simples repetição, ano após ano, dos mesmos conteúdos, cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana (BRASIL, 1999, p.55).

Entretanto, o fracasso da Língua Inglesa recai sobre o professor, muitos alunos procuram cursinhos que oferecem o ensino da Língua Inglesa especializados. Mas, com as grandes transformações tecnológicas do mundo moderno, não é possível continuar pensando e agindo dessa forma.

É fundamental reestabelecer ao ensino a sua função de formador. Para isso, é necessário refletir sobre a concepção de ensino e, em especial, o conceito de LE nas instituições formais. Ressalta-se ainda que o ensino possui, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Hoje, o mercado de trabalho vem exigindo que se fale outra língua, principalmente, a inglesa, daí a importância de um ensino eficaz, para que possa contribuir, também, para a formação do cidadão (SILVEIRA, 2013).

3.2. Considerações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a Língua Inglesa

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que norteia a educação do país, contendo o agrupamento de aprendizagens necessárias para os educandos que ingressam e permanecem no período da vida escolar. A versão final do documento foi homologada em dezembro de 2017 (DURAZZO, 2017).

A BNCC: “organiza-se nas três etapas de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e subdivide-se em áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso” (BRASL, 2017, p.238).

Para o ensino de Língua Inglesa, a BNCC propõe o aprendizado, por meio do exercício da cidadania e da interação em comunidade, pois permite a todos a aquisição dos saberes linguísticos essenciais para comprometimento e cooperação, auxiliando no agenciamento crítico dos alunos e para exercer sua plena cidadania, aumentando suas capacidades interativas, além de abrir novos caminhos para o desenvolvimento de suas competências e permanência nos estudos (MALLMANN, 2018).

Com o intuito de formar cidadãos participativos, a Base apresenta três sugestões essenciais para a compreensão do ensino da Língua Inglesa e sua representatividade no mundo.

A primeira delas consiste em desconstruir a ideia de que o inglês pertence aos países que o têm como língua materna, mas sim tomá-lo como Língua Franca e parte da cultura de diversos outros lugares. A segunda diz respeito à importância do uso de práticas do mundo digital e a exploração dos multiletramentos na ampliação da atuação do aluno no mundo. A terceira, e última implicação, enfatiza a validação de formas linguísticas que fogem à regra da norma culta, mas que são muito aplicadas pelos nativos e, portanto, fazem-se necessárias para o maior entendimento da língua (MALLMANN, 2018, p.16).

Sendo assim, traços de oralidade não devem ser trabalhados, unicamente com restrições, mas sim, como aspectos comunicativos pertinentes e apropriados. E essas três sugestões são os pilares que

amparam e direcionam o trabalho com os cinco eixos que compreendem o componente curricular.

Os eixos organizadores do componente curricular estão diretamente associados às práticas sociais e isso não pode ser diferente no ambiente escolar. São eles: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão intercultural (DURAZZO, 2017).

Hoje, o ensino da língua inglesa compreende cinco eixos na BNCC, esses baseiam-se nos encadeamentos anteriores no que diz “ensino potencialmente eficaz”, o eixo que diz respeito a oralidade por via escuta, tem por objetivo desenvolver no aluno a autoconfiança, no ato de se comunicar em inglês, compreensão e o respeito, diante do posicionamento a fala de outros indivíduos. Esse eixo contempla a produção da linguagem oral, bem como a pronúncia e entonação nos diversos meios e níveis reais da Língua Inglesa (MALLMANN, 2018).

Já o eixo da leitura de papel fundamental que é de desenvolver no aluno compreensão e interação, seja no texto escrito ou falado, identificando assim todo contexto. Nesse sentido, a Base pressagia o ensino nos diferentes procedimentos e objetivos de leitura conforme a função de determinado texto. “O exercício da leitura promove ainda a construção de leitura crítica, favorecendo a autonomia e criatividade do aluno não somente como leitor, mas também como produtor de textos”. Sendo assim, a leitura tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da autonomia e criatividade e a escrita possibilita a reflexão do aluno sobre a função social e cultural da Língua Inglesa (BRASIL, 2017, p.123).

O eixo dos Conhecimentos Linguísticos aprecia o estudo indutivo gramatical, prima também pela adaptação linguística, as variáveis e padrões do sistema da língua. No entanto, o quinto eixo, Dimensão Intercultural, relaciona-se diretamente com a primeira implicação do ensino de inglês: “tomá-lo como Língua Franca”.

Esse eixo deve promover a reflexão acerca do alcance do inglês no mundo e o quanto ele rompe barreiras territoriais e culturais, interligando diferentes

realidades. A BNCC ainda enfatiza que, apesar de explicitar os eixos separadamente, todos eles devem ser integrados às práticas sociais de uso da língua, e que nenhum deles, especialmente o eixo Conhecimentos linguísticos, deve ser o único foco de ensino, uma vez que toma a língua como híbrida, um conjunto de todos esses eixos (BRASIL, 2017, p.141).

A BNCC contempla as competências específicas do constituinte de Língua Inglesa, em que atitudes, habilidades, valores e competências proporcionam ao aluno conhecimentos sólidos, contribuindo, assim, na sua formação durante todo período escolar.

De acordo com as competências específicas do componente de língua inglesa, em que são estabelecidas as inferências pelos eixos, a língua inglesa compromete a formação do aluno em sua totalidade, sendo capaz de interatuar, efetivamente, na sociedade globalizada com respeito às diversidades (MALLMANN, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular assegura ao aluno o domínio da língua inglesa nas diversas mídias, gêneros e contextos para que cada indivíduo possa expandir seu desempenho nas diferentes culturas e identidades, compreendendo assim, suas referências e aspectos artístico-culturais em relação aos meios em que o inglês se manifesta (DURAZZO, 2017).

“O estudo indutivo é construído, a partir da prática, em função de alguma tarefa, sem partir da teoria ou, neste caso, da gramática. Além disso, durante sua jornada na LI, o aluno deverá reconhecer as variações linguísticas e validá-las”. Elas devem ser, portanto, maneiras também certas com relação ao seu contexto, utilizando os inúmeros recursos tecnológicos disponíveis. A BNCC contempla as competências citadas, anteriormente, sugerindo habilidades específicas para cada ano, guiando a formação do educando de forma progressiva (BRASIL, 2017, p.159).

4. Conclusão

Ao final da pesquisa pode-se compreender a importância da língua inglesa no Ensino Fundamental, tendo em vista que, diante da evolução das políticas educacionais, percebeu-se que hoje ela é

mais difundida nas escolas, pois, com o advento da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional houve um avanço significativo, mas ainda é preciso que a escola adapte, em seu currículo, maior número de aula semanal, tendo a língua inglesa como importante quanto as demais disciplinas.

Ensinar uma nova língua é proporcionar ao educando conhecimentos indispensáveis para sua inserção social e cultural, sendo assim, aprender uma nova língua é fortalecer-se na construção de saberes críticos que permite a integração no mundo tecnológico e do trabalho.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, em vigor, trouxe à luz a obrigatoriedade da disciplina, recuperando assim, o que antes foi negado aos alunos. Adquiriu-se, assim, uma nova configuração da disciplina tão importante quanto qualquer outra do currículo.

Portanto, incorporada à área de linguagens, códigos e suas tecnologias, a LI assume a condição de fonte indissolúvel do conjunto de conhecimento que permite aos alunos do Ensino Fundamental aproximar-se de várias culturas e propiciando sua integração num mundo globalizado.

Tendo em vista as transformações tecnológicas e as estruturas educacionais atuais, buscou-se, através dessa pesquisa, conhecer mais sobre a evolução da língua inglesa como disciplina ora obrigatória ou não, no Ensino Fundamental, como suporte reflexivo, para futuramente contribuir por uma nova cultura no desenvolvimento intelectual do aluno.

5. Referências

BORSONI, Vitorio Aparecido Lemos. **Ensino de Língua Inglesa: Adesão às Políticas Públicas**. Bebedouro: Unifafibe, 2015. *Revista Letras Fafibe*, Bebedouro-SP, 6 (1), Set. 2016. ISSN 2177-3408. Disponível em: <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/>

revistalettrasfafibe/sumario/41/13092016190802.pdf. Acesso em 10 de set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em 6 set. 2019.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias**. Língua estrangeira moderna. Brasília: MEC, 1999.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Brasília: MEC, 1996.

CHAGAS, R.V.C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

DURAZZO, Sandra Baumel. **Parecer crítico: Língua Inglesa no Ensino Fundamental**. Base Nacional Curricular Comum. 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/pdf>. Acesso em 11 set. 2019.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MALLMANN, Mariana Taís. **A BNCC na prática: o ensino de língua inglesa pautado por projetos pedagógicos**. Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, 2018. Disponível em <https://www.univates.br/bdu/bitstream/2018MarianaTaisMallmann.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

MOURA, G. **Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. São Paulo: Pontes, 2015.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Catavento, 2013.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR À LUZ DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Laila Belote¹

1. Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394^{4/}, de 1996, trouxe avanços importantes para a área de Educação Física. Por meio dessa lei e das concepções da importância da Educação Física, em caráter também pedagógico, foi inserida como disciplina obrigatória na grade curricular das escolas brasileiras. Passou a ser reconhecida como componente curricular, como área de estudo significativo, para a formação integral dos alunos/sujeitos.

Entretanto, houve mudanças de paradigmas e conceitos, no decorrer da história da Educação Física escolar que possibilitaram sua inserção. Em meio a essas mudanças, foi preciso superar a desvalorização da disciplina no currículo escolar, considerando que pode ser desenvolvida dentro e fora do contexto escolar. Além de ser possível participar e promover a Educação Física, em qualquer espaço, é por meio dela que, segundo Goes e Mendes (2008, p.10), é possível “tratar de temas que estimulam o pensar, refletir, questionar sobre os problemas educacionais, sociais e culturais enfrentados pela sociedade, bem como, interferir com propostas inovadoras para solução de tais problemas” (GÓES; MENDES, 2008, p.10).

Atualmente, a Educação Física tem um papel relevante na estrutura escolar, porque propicia do “o desenvolvimento de

¹Graduada em Educação Física pelo Centro Universitário São Camilo/ES, pós-graduada em Educação Física Escolar, mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Columbia.

diferentes capacidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal". (BRASIL, 2010, p.143). O que é descrito e conferido em documentos que a regulamentam, orientam e constituem, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

Nesse sentido, o objeto de estudo é compreender a Educação Física como possibilidade de trabalhar dimensões de conhecimento, sob o qual são estimulados o desenvolvimento dos alunos, definidos conteúdos e práticas metodológicas. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/1996, a Educação Física, integrada à proposta da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica e fator emancipatório. De fato, o Conselho Federal de Educação Física – CONFEF (2014), em relação à Educação Física escolar diz que:

É o componente curricular obrigatório em todos os níveis da Educação Básica caracterizado pelo ensino de conceitos, princípios, valores, atitudes e conhecimentos sobre o movimento humano na sua complexidade, nas dimensões biodinâmica, comportamental e sociocultural. Essas dimensões constituem a base para uma nova compreensão sobre a abrangência e interfaces que fundamentam a Educação Física na escola, seja na perspectiva do movimento, inclusão, diversidade, cidadania, educação, lazer, esporte, saúde e qualidade de vida (BRASIL, 2014, p.17).

Diante disso, objetiva-se delinear quem e quais são os responsáveis por conduzir a Educação Física sob os propósitos mencionados, enquanto processo com fins pedagógicos. Para tanto, é preciso apontar quais as habilidades e competências específicas se pretende desenvolver no alunado, ao levar em conta para sua formação, de acordo com o segmento, em primeiro lugar a faixa etária. Os alunos devem ser percebidos como indivíduos em sua totalidade, com as diversas formas de interação com o mundo, na perspectiva da Educação Física como Cultura Corporal do Movimento com atenção ao indivíduo. Isso se estabelece quando o aluno é considerado, na Educação Física, como ser social e individual (OLIVEIRA, 2004).

Foi por essas perspectivas que a Educação Física, enquanto componente curricular, mereceu a legitimação, o que proporcionou conquistar um lugar de respeito junto aos demais componentes curriculares (PERES, 2001). Com esse propósito, são exigidos profissionais que a promovam e idealizem, que conduzam a Educação Física escolar, em suas intervenções, por meio de mudanças nas estratégias de ensino. A trajetória continua, na pesquisa por inovações, novos conhecimentos, aprimorando as práticas pedagógicas, no contexto escolar, que contribuam para a formação do aluno.

Desse modo, optou-se pela pesquisa bibliográfica qualitativa, com levantamento de dados e informações em livros, revistas, periódicos e leis. O levantamento de dados foi relevante para descrever o conteúdo e as dimensões de ensino propostos para serem trabalhados na área da Educação Física, levando em consideração as que ocorreram, desde a LDBEN, até a atualidade.

2. Materiais e Métodos

O presente artigo foi desenvolvido, segundo a intenção de compreender o que é Educação Física Escolar, à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob a forma de pesquisa bibliográfica. Em vista disso, foi feita uma pesquisa para coletar dados em artigos, livros, leis e diretrizes que regulamentam a Educação Física Escolar, publicados entre os anos de 2000 e 2016, considerando os seguintes critérios de observação, análise e levantamento:

- Trabalhos e obras que discorriam acerca da Educação Física sob caráter pedagógico e componente curricular;

- Artigos e leis, diretrizes e parâmetros curriculares que regulamentam a Educação Física como promotora de aprendizado em seu conceito, objetivação de ensino/aprendizagem em prol da formação dos alunos. Os periódicos utilizados para a coleta dos dados deveriam ser veículos de publicação de trabalhos, e não divulgação.

Configurando-se assim um processo de produção de conhecimento, uma vez que são consideradas apenas os textos originais.

- Análise criteriosa das informações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e sua mais atualizada edição e versão - Base Nacional Comum Curricular – BNCC - para compreender o conteúdo que deve ser contemplado nas aulas de Educação Física, no contexto educacional atual, enfatizando o professor como condutor do processo sucessivo;

- Foram utilizados *sites* de pesquisa como Scielo, em que foram encontrados artigos que descrevem a Educação Física, seus objetivos de ensino, seu caráter pedagógico e formador, metodologias de ensino que englobem a teoria e a prática, em prol de conhecer e refletir sobre as ações que propiciem a apropriação de conhecimentos na Educação Básica e no desenvolvimento dos alunos.

Ao final do levantamento de informações realizadas no decorrer dos estudos, os dados foram classificados em: a) Finalidade: é a investigação sobre fins ou objetivos da Educação Física Escolar na Educação Básica à luz da LDBEN (como é proposta, como se desenvolve, o conteúdo a ser ofertado e trabalhado, qual a objetivação do ensino pautada na referida lei); b) Caracterização: composta pela descrição das aulas de Educação Física Escolar descrevendo suas dimensões de formação psicológica, comportamental, histórica e social; c) O Processo Ensino/Aprendizagem: referente aos estudos de conteúdo e componentes que promovem o aprendizado; d) Atuação Docente: como deve ser a prática pedagógica, como o professor deve ser conduzir suas aulas no atual contexto da Educação Física Escolar.

3. Evolução histórica da educação física

Do ponto de vista histórico, o fato de a atividade física ser considerada importante para a formação dos indivíduos, é algo conhecido há muito tempo. Entretanto, foram necessárias reformas no ensino para que houvesse visibilidade para a área, favorecendo “[...] para que, em nosso país se criasse uma mentalidade favorável

à prática das atividades físicas quer sob a forma de ginástica, quer sob a de desporto ou exercício militar" (MARINHO, 2003, p.19-20).

A formação inicial nos cursos de Educação Física contemplava disciplinas voltadas para a técnica de seus alunos, em busca de uma excelência física e não intelectual. Segundo Oliveira (2004, p.58), no início do século XX, "a educação física compreende o conjunto dos exercícios cuja prática racional e metódica é suscetível de fazer o homem atingir o mais alto grau de aperfeiçoamento físico, compatível com a sua natureza".

Muitas foram as barreiras, no próprio currículo, que trouxeram dificuldades de configuração da atividade física em Educação Física, no curso de formação acadêmica na modalidade. O que evidenciava a falta de interesse político para que o debate acadêmico tivesse sucesso (SANTOS, 2008).

A influência militar e da classe médica, nos anos 80, foram importantes para que se estabelecesse uma visão acerca da importância de redefinir padrões físicos, morais e intelectuais, e passou-se a buscar por educador físico para obter saúde corporal (SOARES, 2009). Por esse enfoque, havia interesse em inculcar conceitos acerca de uma população saudável, para formar uma sociedade forte, robusta e superior. Na visão de Daolio (2006), a ideia tinha características eugenistas:

O que se pretendia era a eugenia da raça, uma melhoria do padrão orgânico de todo o povo. Daí a preocupação com a mulher, a fim de que ela pudesse gerar filhos saudáveis e robustos. Fica evidente também a influência dos militares neste projeto eugênico, já que a segurança nacional deveria estar nas mãos de homens fortes e capazes (DAOLIO, 2006, p.28).

Mesmo com os ideais de tipo físico robusto da população, a Educação Física só se tornou componente curricular a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI/1998) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997). Nesses documentos foram incluídas propostas e reorganizações importantes e pertinentes, para que a Educação

Física fosse um componente curricular da Educação Básica, de forma integrada.

Os propósitos de ser integrada que a ela foram conferidos atribuíam caráter pedagógico e educador às atividades físicas, com o objetivo - dentre tantos outros - de desenvolvimento de todas as dimensões intelectuais, sensoriais, afetivas, gestuais dos alunos, pois "a escola não pode se ater somente à cabeça da criança, mas ao corpo inteiro" (FREIRE; SCAGLIA, 2009, p.7).

As implicações das referidas leis e reorganizações sugeridas foram necessárias para que se chegassem às perspectivas histórica e cultural do ser humano e da Educação Física que foram marcando, de maneiras diferentes, as práticas pedagógicas. Nas palavras de Castellani Filho (2009), "Todas as atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas" (CASTELLANI FILHO 2009, p.40).

A Educação Física não mais era voltada apenas para a perfeição e o rendimento, mas para promover o aprendizado além das físico-motoras, mas também a consciência coletiva e o conviver em grupo. Quanto a isso, aponta-se como o claro exemplo dos jogos que se desenvolvem como interação dentro e fora do espaço escolar, aprendendo regras e interagindo (FREIRE E SCAGLIA, 2009).

A LDBEN apresentou apontamentos acerca da área da Educação Física, e outras áreas também, surgiu a necessidade de implementar importantes tópicos e assegurar maior qualidade à educação, que estão descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nela, estão formulados quais são os objetivos a serem alcançados em cada uma das práticas corporais, considerando as condições e possibilidades de aprendizado de cada um dos ciclos, articulando para tanto, oito dimensões de conhecimentos que se articulam: Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão e Protagonismo comunitário com os saberes escolares (BRASIL, 2016).

A BNCC é uma nova versão ou edição da LDBEN e compõe um marco histórico e cultural valioso para a educação e preparo

dos alunos, em especial nas questões que envolvem a Educação Física no âmbito da educação nacional. Vale ressaltar, que é preciso saber quais são as principais dimensões do conhecimento e que conteúdo é discutido, listados como metas a serem desenvolvidas no alunado, na Educação Básica.

O objetivo é assegurar e garantir que os alunos adquiram, por meio de componentes curriculares bem aplicados, os conhecimentos essenciais para o desenvolvimento educacional, ao longo da vida escolar. Nesse caso, também ocorre com a Educação Física, com referência para que se elaborem currículos, conforme mencionado na LDBEN e reafirmado pela BNCC:

Art. 26º. 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.

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996, n.p).

Integrar a Educação Física significa oferecer possibilidades enriquecedoras para a experiência dos alunos, sejam eles crianças, adolescentes, jovens e adultos, para que seja ofertado e promovido o acesso aos saberes corporais, experiências estéticas, emotivas e lúdicas como amplitude universal da cultura. (BRASIL, 2016).

Desse modo, a integração da Educação Física foi organizada em etapas, a serem contempladas. Trata-se de seis tópicos que devem ser acoplados ao projeto pedagógico, para que o professor delimite o ponto de partida e de chegada (objetivos), voltados para desenvolvimento dos alunos nos aspectos sociais, afetivos, motores e cognitivos (BRASIL, 2016). O primeiro dos seis tópicos denomina-se brincadeiras e jogos, em que o lúdico e o brincar são contemplados e valorizados na educação, por várias razões, no parecer de Silva (2007):

Existem muitas razões para o brincar fazer parte de qualquer projeto sério de educação, pois por meio dele a criança tem a independência aumentada, sua sensibilidade visual e auditiva é estimulada, as habilidades motoras são trabalhadas, a agressividade é diminuída, a imaginação e a criatividade são muito exercitadas (SILVA, 2007, p.19).

O segundo tópico se refere aos esportes, porque esses compõem um conjunto de práticas bem tematizadas na Educação Física, pelo caráter de ação social que é conferido ao esporte. De acordo com Darido e Rangel (2005), por meio do esporte é possível aprender regras, mesmo com base lúdica, estabelecer competitividade, avaliar e comparar desenvoltura e desempenho, determinar vencedores, estabelecer ou quebrar recordes, etc. (DARIDO; RANGEL, 2005). Nesse segundo tópico, é conferida à escola o caráter de importante espaço, um dos quais em que a prática esportiva pode ocorrer. Segundo o olhar de Kunz (2001), a escola é o espaço por excelência para trabalhar as práticas esportivas:

A escola se configura como um dos espaços de organização social onde as práticas esportivas acontecem, cabendo ao profissional da Educação Física proporcionar, pela tematização do seu conteúdo específico, uma compreensão crítica das práticas esportivas, potencializando os sujeitos a estabelecer vínculos com o contexto sociocultural em que estão inseridos. O reconhecer determinadas regras em um campeonato educam para um sentimento de sinceridade, responsabilidade, para trabalhar com o próximo. (KUNZ, 2001, p.73).

O terceiro tópico refere-se à ginástica enquanto amplo e diversificado grupo para as práticas corporais. De fato, para Koren (2004, p.59), a ginástica se constitui em um relacionamento sob o qual a criança compreende e percebe o “[...] próprio corpo, permite-lhe descobrir diversos segmentos, exercer o jogo das articulações, sentir e realizar melhor vários movimentos que ela desencadeia [...] é uma conscientização geral da existência do corpo” (KOREN, 2004, p.59). O tópico em questão é enriquecedor para a Educação Física Escolar, pela amplitude de conhecimento corporal que pode ser valorizado e potencializado na escola, junto aos demais saberes,

pela possibilidade de expressões que envolvem os sentimentos/emoções e a cognição.

O quarto tópico compreende as lutas, que devem ser contempladas, dado que, no contexto escolar e nas aulas de Educação Física, trazem benefícios que são inúmeros e propiciam, além do desenvolvimento motor, o cognitivo, o afetivo e social, entre os alunos participantes. No âmbito das lutas, ao serem utilizadas no processo de ensino/aprendizagem, é oportuno destacar que é por meio delas que se pode desafiar os alunos a superarem dificuldades motoras e psicológicas, pode funcionar como auxílio direto para resolver problemas que possam enfrentar, porque as lutas estimulam o desenvolvimento auto perceptivo (CORRÊA *et. al.*, 2010). As lutas são conceituadas da seguinte forma:

São disputas corporais entre um ou mais participantes, empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa, dirigidas ao corpo do adversário, como fim (BRASIL, 2016, p.105).

O quinto tópico é o das danças que, no referido contexto, compõe a arte do movimento sob formas simbólicas, sensibilizando nos alunos o desenvolvimento das expressões, das criações e dos sentimentos que a dança proporciona (VARGAS, 2009). No que diz respeito à dança, observa-se que está presente na vida do ser humano e se constitui enquanto capacidade de se movimentar. O corpo responde ao estímulo da música com formulações de movimentos pré-formulados na própria mente, podendo ser criada, recriada de acordo com as necessidades e objetivando a arte como fim (SILVA, 2010).

Para que a dança seja contemplada nas aulas de Educação Física Escolar, na perspectiva de Souza *et al.* (2014), é preciso:

Partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em variadas linguagens, desenvolvendo a autoexpressão e aprendendo a pensar em termos de movimento (SOUSA *et al.*, 2014, p.507).

O sexto e último tópico, mas não menos importante, é o das práticas corporais de aventura, que envolvem atividades dotadas de perigo e risco. Algumas dessas práticas são, popularmente, denominadas como esportes de risco, esportes alternativos, esportes extremos, o que exige cálculos, precisão, treinamentos prévios, etc. (MARINHO; BRUHNS, 2003). Neste sentido, Inácio (2014) ressalta que essas práticas:

Objetivam comumente a aventura e o risco, realizadas em ambientes distantes dos centros urbanos, notadamente espaços com pouca interferência humana, sejam estes - terra, água e/ou ar. Também se caracterizam por possuírem alto valor educativo e por uma busca do (re)estabelecimento de uma relação mais intrínseca entre seres humanos e tudo que o cerca, o que pode culminar com algum avanço para superar a lógica mercadológica do/no lazer e com a instauração e/ou resgate de valores humanos como a cooperação e a solidariedade (INÁCIO, 2014, p.532).

Os tópicos elencados e que devem ser disponibilizados aos alunos, nas aulas de Educação Física Escolar, exigem que o professor seja o condutor do processo, pelo qual as dimensões de ensino contemplem: “O que se deve saber?” (Dimensão conceitual); “O que se deve saber fazer?” (Dimensão procedimental) e “Como se deveres?” (Dimensão atitudinal). (DARIDO; RANGEL, 2005). É preciso dividir os tópicos e emancipar uma prática com planejamento e desenvolvimento do aprendizado. Para Marante e Santos (2008), o professor deve considerar os fatos e conceitos, os procedimentos e as atitudes:

Esta divisão didática dos conteúdos curriculares deve, contudo, considerar a intensa integração dos três tipos propostos. Assim, um professor pode na mesma situação de aprendizagem abordar um determinado tema sob a ótica dos fatos e conceitos, dos procedimentos envolvidos naquele tema e das atitudes provenientes daquela situação (MARANTE; SANTOS, 2008, p.72).

Para que os conteúdos sejam bem ofertados e aprendidos e o alunado desenvolva suas habilidades e competências, é necessário ainda que o professor saiba acerca do referencial teórico e da proposta pedagógica. Desse modo, passe a pensar, repensar,

refletir, discutir, problematizar, avaliar ou até modificar sua prática cotidiana de regência, para alcançar os objetivos e metas do processo de ensino/aprendizagem com fins e características de tornar as aulas de Educação Física significativas na formação do alunado. Acima de tudo, deve recorrer às bases teóricas para amparar sua prática (COLL, 2000).

Some-se a isso que, as aulas devem ser planejadas dotadas de práticas pedagógicas que contemplem as dimensões, que conciliam conceitos, procedimentos e atitudes por meio da experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário, que são os ideais propostos pela BNCC (BRASIL, 2016).

Os conteúdos devem proporcionar a aquisição de conhecimentos que, na experimentação e vivência norteiam e facilitam o aprendizado, porque o aluno passa a saber fazer, permitindo o uso e apropriação de modo a realizar de modo autônomo. A Base Nacional Curricular Comum (2016, p.109) enfatiza a autonomia:

Está relacionado ao conhecimento que possibilita ao/a estudante ter condições de realizar, de forma autônoma, uma determinada prática corporal. Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao/a estudante a proficiência necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde (BRASIL, 2016, p.109).

Portanto, o professor como responsável pelas aulas de Educação Física, por ele planejadas, seguindo os objetivos delineados, deve refletir sobre sua prática para que promova estratégias e ações inovadoras ou novas fórmulas para despertar a compreensão das dimensões e conteúdo, já mencionados. Exige-se, conhecer suas ações e refletir sobre elas. É oportuno ter como base o conhecimento da ação que, desse modo, na visão de Darido e Rangel (2005):

Acontece um pouco antes de o professor iniciar sua aula e é um momento em que reflete sobre as possibilidades humanas e materiais que possui [...] reflexão durante aula, no instante exato em que está acontecendo,

possibilitando ao professor tomar novas decisões sobre os problemas que vão surgindo (DARIDO; RANGEL, 2005, p.105).

Nessa vertente, as aulas elaboradas por um professor consciente da importância de refletir sobre a ação e no decorrer da ação, objetiva propiciar a aquisição de conhecimentos, é gerar apropriação de conhecimentos sobre determinada prática corporal, seja ela para o lazer ou para a saúde, de modo a despertar a fruição:

Essa dimensão está vinculada a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao/a estudante desfrutar da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciar essa e outras tantas quando realizadas por outros (BRASIL, 2016, p.109).

Cabe aos professores de Educação Física realizar uma observação sensível do potencial de aprendizagem dos alunos, no momento em que realizam as atividades como possibilidades ricas de intervenção e aprendizado. A observação é muito importante, assim como saber o que observar, para que e como intervir, que compõem a dimensão do conhecimento que deve ser utilizado em prol do aluno, de acordo com a BNCC (2016):

Refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea, gerada em toda experiência corporal. Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e a empregar estratégias de observação e análise para: (a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) apreender novas modalidades; (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprias e as das pessoas com quem compartilha a sua realização (BRASIL, 2016, p.110).

Mediante essas considerações, o professor de Educação Física pode implementar uma prática reflexiva sobre a qual poderá refletir quanto às aulas, sobre ações e vivências de prática corporal de seus alunos, individual ou coletivamente, para emancipar valores e normas, a solidariedade, o companheirismo e o respeito, além de melhorar suas aulas e identificar o que está correto ou não (MARANTE; SANTOS, 2008). Sem deixar de considerar a escola

como espaço e agente de socialização, na qual os professores precisam enfatizar a criação de atitudes de cidadania, que podem ser adquiridas pela dinâmica das interações, nas quais os alunos aprendem sistemática e conscientemente.

4. Resultados

A mais nova versão das leis e diretrizes que orientam as aulas de Educação Física Escolar especificam competências que devem ser potencializados no alunado:

Tabela 01: Competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Fonte: (BRASIL, 2016, p.224).

Tabela 02: Unidades temáticas/objetos de conhecimento

EDUCAÇÃO FÍSICA – 1º E 2º ANOS	1º E 2º ANOS 3º AO 5º ANO
Brincadeirasjogos: Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.	Brincadeirasjogos: Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana.
Esportes: Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes: Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas: Ginástica geral	Ginásticas: Ginástica geral
Danças: Danças do contexto comunitário e regional.	Danças: Danças do contexto comunitário e regional Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana.
	Lutas: Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana.

Fonte: (BRASIL, 2016, p.227).

São especificadas as unidades temáticas e/ou conteúdos que devem ser conduzidos como objetos de estudos, com os quais se podem atingir as competências listadas.

5. Discussão dos resultados

Embora a Educação Física Escolar tenha alcançado potência de componente curricular obrigatório, ao final dos anos 1980 e início da década de 1990, muitos são os conhecimentos e ações pelas quais

a prática pedagógica escolar deve contemplar em benefício do aprendizado dos alunos (CASTELARI FILHO, 2009).

Desta feita, conhecer e buscar se pautar pelos referenciais teóricos, parâmetros curriculares e pelas leis que a regulamentam, a Educação Física Escolar, legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³, no Art. 26º § 3º e como a BNCC, nas quais é oportuno conhecer para pautar, refletir, avaliar, planejar, replanejar a prática, conciliando com a teoria. Considera-se que, teoria e prática devem estar intimamente convergentes, pois ações práticas possibilitam aprender, refletir sobre as sanções, transformar e se apropriar do que se aprende de modo autônomo e consciente.

Portanto, é oportuno ao professor identificar os principais tópicos propostos, para gerar significativo amadurecimento acerca das grandes possibilidades de ensino da Educação Física Escolar, com intencionalidade pedagógica. (LDBEN, 94/96). As referidas leis dimensionam conhecimentos e estratégias metodológicas para que os conteúdos desse componente curricular viabilizem uma prática pedagógica com fundamentação voltada para o preparo e o desenvolvimento do aluno de forma integral, com dimensões de conhecimento. (BRASIL, 2016).

Conforme explicações de Maranto; Santos (2008, p.72) “para a obtenção do conhecimento em qualquer área é necessário possuir informações acerca daquele assunto, estas informações constituem os fatos ou dados”.

A intenção de compreender a Educação Física Escolar pressupõe reconhecer que o currículo é um dos fatores mais importantes na formação de qualquer aluno ou professor. Portanto, deve ser construído com bases sólidas, com bons pressupostos e referenciais que englobem a concepção histórica, política, econômica e social. (MARTINS, 2002). Ao oferecer o desenvolvimento dos alunos, de modo integral, apresentar a escola e o currículo como espaços políticos de relacionar poder, torna-se

possível promover a interação e o aprendizado, de modo dinâmico e atual (GÓES; MENDES, 2009).

Desse modo, o currículo e as práticas pedagógicas definem as concepções e os caminhos a serem trilhados, baseando a prática pedagógica em dimensões diversas a serem estimuladas e potencializadas (OLIVEIRA; RANZI, 2003).

6. Conclusão

A Educação Física como área de intervenção pedagógica é legítima e relevante pelos conhecimentos orientados, academicamente, que lhe conferiram importância e a LDB legitimou, como componente curricular obrigatório. Portanto, o professor de Educação Física se torna o grande responsável por conduzir as aulas, com questionamentos que devem pautar seu planejamento, atividades e reflexões sobre o desenvolvimento dos alunos nessas aulas. É preciso pensar em questões didáticas fundamentais, como: o que, como, quando ensinar e como avaliar. É preciso potencializar o desenvolvimento dos alunos, com o objetivo de alcançar as dez competências da Educação Física, trabalhando as unidades temáticas e /ou objetos de conhecimento em proveito da formação integral dos alunos.

7. Referências

- BRASIL. Conselho Federal de Educação Física – CONFEF. **Recomendações para a educação física escolar**. Brasília, 2014.
- _____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Proposta preliminar, 1º versão**. 2016.
- _____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Proposta preliminar, 2º versão**. 2016.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física, 3º e 4º ciclos, v. 7**, Brasília: MEC, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil/** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTELLANI FILHO, L. **Metodologia do ensino de educação física.** 2a ed.rev. São Paulo: Cortez; 2009.

COLL, C. *etal.* **Os conteúdos na reforma.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORRÊA, A. O. *etal.* **Lutas como conteúdo na Educação Física Escolar.** Caraguatatuba – SP, 2010.

DAOLIO, J. **Cultura: educação física e futebol.** 3a ed.rev. Campinas: Editora da UNICAMP; 2006.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I.C.A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione; 2009.

GÓES, F. T.; MENDES, C. L. **Currículo e hierarquia: onde está a educação física?** 32ª Reunião Anual da ANPED, GT 12: Currículo; 2009; Caxambu, BR. Caxambu: ANPED; 2009.

INÁCIO, H. L. D. Práticas Corporais de Aventura na Natureza. In: GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P.(Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física.** 3ed. v. 01, p.531-535 - Ijuí: Unijuí, 2014.

KOREN, S.B.R.A **Ginástica vivenciada na escola e analisada na perspectiva da criança.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí, RS: Ed. da Unijuí, 2001.

MARANTE, W. O.; SANTOS, M. C. **Metodologia de ensino da educação física: reflexão e mudanças a partir da pesquisa ação.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte - 7 (2): 69-83, 2008.

MARINHO, A.; BRUHNS, H.T. **Turismo, lazer e natureza.** São Paulo: Manole, 2003.

MARTINS, M. C. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares. Quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista: EDUSF; 2002. (Coleção Estudos CDAPH. Série História e Ciências Sociais.

OLIVEIRA, M. A. T, RANZI, S. M. F. **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate.** Bragança Paulista: EDUSF; 2003.

OLIVEIRA, C. B. **Mídia, Cultura Corporal e Inclusão: Conteúdos da Educação Física Escolar.** Lecturas: Educacion Física y Desportes, Buenos Aires, v.10. n. 77, oct, 2004.

PERES, G. As implicações da educação física no âmbito escolar. Disponível em: <[http://bibli.fae.unicamp.br/revbfe/v2n~\].jmnnpj01-cj0-nmp-1fev2001/tcc08.pdf](http://bibli.fae.unicamp.br/revbfe/v2n~].jmnnpj01-cj0-nmp-1fev2001/tcc08.pdf)>. Acesso em: 16 maio 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa: por uma nova gramática do político e do social. Lua Nova [online]. 2008, n.73, pp.45-58. ISSN 1807-0175. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452008000100002>>. Acesso em: 13 maio. 2020.

SILVA, A. P. **A importância dos jogos / brincadeiras para a aprendizagem dos esportes nas aulas de educação física.** São Luís, 2007.

SILVA, J. P. **A dança no contexto da cultura escolar: olhares de professores e alunos de uma escola pública do ensino fundamental.** Universidade Estadual de Londrina, 2010.

SOARES, C. L.; et al. **Metodologia do ensino de educação física.** 2a ed.rev. São Paulo: Cortez; 2009.

SOUZA, M. J.; et al. **A dança na formação do profissional de educação física: legitimação de uma cultura ou quebra de paradigmas?** VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste; 2014; Campo Grande, BR. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; 2014.

VARGAS, L. A. M. **Escola em dança: movimento e expressão e arte.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

O PROFESSOR DE CIÊNCIAS NA SALA DE AULA

Camila Pessin Caverzan¹

1. Introdução

Após a década de 1990, o ensino de Ciências teve um crescente avanço, a partir do momento em que foi reconhecida a importância da ciência e da tecnologia para o desenvolvimento social, econômico e cultural. Esse reconhecimento despertou diversas transformações na educação, como estímulo a diferentes mudanças de reforma no ensino.

Para muitos educadores, o ensino da disciplina de Ciências apresenta inúmeros obstáculos, que dificultam o desenvolvimento dos alunos. Por exemplo, escolas com a estrutura física danificada, a falta de disciplina dos alunos, ausência de salas específicas de ciências, material de consulta insuficiente.

O quadro aqui apresentado foi se alongando ao longo da história, pois desde 1950, no Brasil, quando a educação era inspirada nas tendências europeias, já se percebia essa realidade. No entanto, no ano de 1960, o ensino transformou-se, visto que a ciência passou a ter maior relevância, sendo primordial para o desenvolvimento humano, acompanhando a linha de pensamento desenvolvida nos Estados Unidos. De fato, Krasilchik (2000) descreve a mudança inspirada no exterior:

Essa mudança na história da ciência ocorreu durante a guerra fria nos anos 60, quando os Estados Unidos investiam em projetos para vencer a batalha espacial, incentivando jovens talentos a seguir as carreiras científicas, onde o envolvimento das sociedades científicas, das universidades e dos

¹ Mestranda em Ciências da Educação, Universidad Columbia Del Paraguay, 2018. Professora de Ciências da Rede Municipal de Castelo- ES. Email: camila_pessin@hotmail.com.

acadêmicos renomados da época teve participação intensa nessas transformações no ensino das ciências (KRASILCHIK, 2000, p.271).

No Brasil, essa realidade ganha corpo no início da década de 70, quando o ensino de Ciências se destacou na modalidade de educação profissionalizante e, ao final da mesma década, passou a se adequar aos avanços tecnológicos (KRASILCHIK, 2000). Nessa direção, o ensino de Ciências, com o passar dos anos, teve mudanças significativas, entretanto, com todas as tecnologias surgidas na atualidade, ainda há questões que dificultam o desenvolvimento do aluno, em especial no que se refere em associar os conteúdos vistos em sala de aula com as vivências e realidades do cotidiano dos educandos.

Frente a essa constatação, emergiu a inquietação que se propõe a investigar e pode ser traduzida em: quais as dificuldades encontradas nas escolas para ministrar a disciplina de Ciências, no Ensino Fundamental II?

O artigo entende ser relevante esse debate por entender que a disciplina de Ciências é importante para o desenvolvimento da pesquisa e a formação de conceitos científicos. É notório que o professor encontra grandes dificuldades no seu cotidiano escolar, por falta de uma proposta curricular que contemple as ciências e as tecnologias, como uma das prioridades no desenvolvimento humano. Desse modo, justifica-se esta pesquisa.

O objetivo geral da pesquisa é: compreender os obstáculos presentes no ensino de Ciências na modalidade Ensino Fundamental II. Os objetivos específicos são: analisar os desafios encontrados pelos professores de Ciências no processo de ensino e aprendizagem; identificar as causas que levam à deficiência do ensino de Ciências; esclarecer os problemas que levam à má formação do professor.

Para a produção deste artigo foi utilizada a metodologia da revisão bibliográfica, com pesquisa em livros, artigos e bancos de dados pertinentes ao assunto proposto. De acordo com Kahlmeyer-Mertens

(2007, p.37), “A pesquisa bibliográfica é elaborada através de material já publicado com o objetivo de dar valor e veracidade aos fatos”.

2. Materiais e Métodos

Tendo em vista a realidade aqui levantada, o estudo fez uso de dados secundários garimpados em artigos, dissertações e teses que tratam da temática que ora se propõe a investigar, aproximando-se da pesquisa exploratória. De acordo com Gil (1999, p.43), “As pesquisas exploratórias visam proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo”. Ao analisar os achados, o artigo se valeu da abordagem qualitativa que, para Gil, é (1999, p.46) “[...] qualquer tipo de pesquisa que produz descobertas não obtidas por procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação”, pois o objetivo maior do estudo foi responder o porquê do problema aqui elencado.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Ao apresentar os resultados dessa investigação o estudo tomou por bem categorizar os assuntos de forma a facilitar o entendimento do leitor.

3.1. O ensino de ciências x construção do conhecimento

O conhecimento é indispensável para o contato e a compreensão da realidade, sendo assim, ele se constrói pela interação do sujeito com o objeto, a fim de modificá-lo. Como já aponta Vygotsky (1998), ao discutir o desenvolvimento infantil a interação é social, pois através da sua concepção o indivíduo integra-se socialmente, fato esse que permeia todo o processo de desenvolvimento do sujeito independentemente de sua faixa etária. Nesse mesmo sentido, o artigo se apropriou dos escritos de Piaget (1987), ao afirmar ser o fator maturacional do homem que o leva à

dimensão do conhecimento, com influência no desenvolvimento biológico, modificado pelo ambiente, como exemplo, a escola.

Além da apropriação da fala desses dois teóricos, que debatem sobre o desenvolvimento infantil, o estudo teve como aporte a fala de Ferraz e Terrazzan (2011),

O sujeito vai construindo seu conhecimento, passando de um estágio inferior a um estágio superior de conhecimento. No conflito cognitivo, as ideias prévias dos alunos entram em conflito com o conceito a ser aprendido, e, assim, o aluno deve “adaptar” sua ideia prévia ao conceito que está sendo ensinado, para “evoluir” nesse conceito (FERRAZ e TERRAZAN, 2011, p.44).

A grande contribuição construtivista e o estudo de Piaget estão direcionados no sentido de compreender como o educando evolui na escala do conhecimento, que está claramente ligada ao desenvolvimento pessoal e afetivo. A teoria de Piaget aponta colaborações essenciais para compreender a construção do conhecimento, as atribuições afetivas e de representação (LA TAILLE, 2013).

Como se pode aferir, Piaget (2013, p.89) declara: “o desenvolvimento intelectual do sujeito possui dois elementos básicos: o cognitivo e o afetivo, incluindo sentimentos, interesses, desejos, valores e as emoções sentidas”. Nessa linha de pensamento, o professor é o mediador entre o conhecimento e os alunos, de modo que ele próprio vai construir seus saberes.

Por sua vez, o aluno que se identifica com determinada disciplina, desenvolve-se com mais facilidade, enquanto o que não se identifica, apresenta uma aprendizagem mais lenta, com dificuldades de avanço nos conteúdos propostos. Nesse aspecto, é importante despertar no aluno o interesse pelo conhecimento, para tornar-se indispensável e se concretizar de forma verdadeira (GALVÃO, 2015). Observa-se que, na educação tradicional os currículos não trabalham de forma contextualizada e esquecem que o aluno tem suas limitações e dificuldades. No parecer de Johnson *et al.* (2015): “A educação tradicional e os currículos escolares, ao trabalharem de maneira puramente cognitiva a matemática, a

língua, as ciências, a história, etc., acabam por priorizar apenas um desses aspectos constituintes do psiquismo humano” (JOHNSON, *et al.* 2015, p.49).

Para chegar a uma educação de qualidade, o ideal seria que a escola levasse em conta os conhecimentos que o aluno já desenvolveu e, a partir desse pensamento proporcionar um ensino/aprendizagem significativo, a ponto de trazer o aluno para este espaço escolar e com isso administrar seus embates afetivos, cognitivos, psicológicos. Uma escola comprometida deve, portanto, ser capaz de transformar os conflitos do dia a dia em recursos úteis, com o objetivo de construir um ambiente autônomo de ação e reflexão, que possibilite aos educandos enfrentar com autonomia as diferentes formas de conflitos sociais e pessoais que surgirem em sua vida (CUNHA, 2016).

Nesse caso, o ambiente social da escola intervém diretamente no processo de construção do conhecimento do educando em um todo, “pois é nela que são dados os primeiros passos relacionados ao saber, onde o aluno em contato com o outro, poderá se desenvolver de maneira a apropriar-se dos mais diversos conhecimentos, inclusive, os relacionados ao ensino de ciências” (NETO; FRACALANZA, 2013, p.147). O desenvolvimento do conhecimento contempla as diversas áreas do ensino, inclusive na disciplina de Ciências. Antes, os conteúdos eram decorados e fixados, o que não corresponde com a realidade atual, retratada pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996)², que as novas propostas curriculares devem seguir. Com a mudança de perfil dos estudantes, segundo Hamburger (2007), é fundamental reconsiderar os conteúdos que são transmitidos em sala de aula, pois o aluno constrói relações diretas entre o que lhe é ministrado, e a forma como se utiliza socialmente disso.

Nesse contexto, é possível notar que, um dos problemas encontrados no ensino de Ciências é a falta de formação de

² Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2020.

professores nas séries iniciais, pois são habilitados para ministrar todas as disciplinas. Verifica-se a defasagem, pois o ensino de Ciências é apresentado aquém do exigido, compromete a construção do conhecimento, sem que sejam utilizados os termos científicos inerentes ao conteúdo exposto, o que implica no ensino de Ciências de forma deficiente. Ferraz e Terrazan (2011) explicam sua teoria, ratificando a afirmação acima. Para Hamburger (2007), a situação é grave:

O resultado é que não há, atualmente, estrutura legal nem curso adequados para uma boa formação dos professores das séries iniciais, talvez o mais importante na educação das crianças! Para o Ensino de Ciências, a situação não parece ter melhorado, com a exigência de nível superior; os futuros professores continuam aprendendo muito pouca ciência e têm dificuldade de tratar temas científicos em aula, em especial não se sentem preparados para realizar experimentos ou observações em classe com alunos (HAMBURGUER, 2007, p.96).

Estudos da década de 1990 afirmam que, no ensino de Ciências, crianças, no período da Alfabetização, são capazes de associar aulas fundamentadas na investigação. No entanto, só a partir de 2001 foram disponibilizados materiais didáticos para experimentos, em sala de aula, nas escolas públicas brasileiras. Os materiais foram desenvolvidos pela Universidade de São Paulo -USP - no intuito de promover um ensino eficaz de Ciências. Além disso, é necessário promover a formação de professores para esse fim, com o objetivo de oferecer o contato com métodos mais eficazes de investigação, para aplicá-los em sala de aula como experimento, pesquisa e observação (LONGHINI, 2009).

É de conhecimento que, apesar das mudanças curriculares a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os livros didáticos são os recursos mais presentes em sala de aula, muitos professores ainda os priorizam como principal suporte de ensino. Os estudos realizados no Ensino de Ciências, por Longhini (2009, p.207), dizem que “é necessária uma nova linguagem para explicar o mundo, assim, os alunos compreenderão a produção do

conhecimento científico como fruto de um processo não linear, sendo o cientista um produtor de conhecimentos, e não o dono de uma verdade absoluta” (LONGHINI, 2009, p.207).

Dessa forma, é necessário analisar e reconsiderar os materiais utilizados em sala de aula, visto que muitos deles apresentam conceitos e imagens distorcidas, que podem gerar preconceito. Além da má organização do planejamento, é possível citar ser necessária a reformulação das atividades que não atendem aos objetivos propostos da disciplina.

O uso dos materiais didáticos, sem objetivos para desenvolver as competências e habilidades do educando, é pouco relevante. Nesse sentido, Neto e Fracalanza (2013, p.154) dizem que: “[...] em linhas gerais, as atuais coleções disponíveis no mercado ainda mantêm uma estrutura programática e teórico-metodológica mais próxima das orientações curriculares veiculadas nos anos 60 e 70” (NETO e FRACALANZA, 2013, p.154).

Muitos problemas encontrados nos livros didáticos adotados pelas escolas, como informação pronta e acabada, mesmo que reformulados periodicamente, são ineficientes. Deixam de desenvolver um processo de aprendizagem mais autônomo, que vise construir o saber, pois o conhecimento é um processo em constante mudança, e se dá por meio da investigação (FERRAZ; TERRAZZAN, 2011).

De acordo com Neto e Fracalanza (2013, p.151): “Os livros não modificaram o enfoque ambiental fragmentado, estático, antropocêntrico. Tampouco substituíram um tratamento metodológico que concebe o aluno como ser passivo, depositário de informações desconexas e descontextualizadas da realidade”. Diante dessas considerações, é fundamental reformular o ensino de Ciências que priorize uma metodologia aberta, que leve o aluno a ter autonomia, desenvolva competências e habilidades, que concretize os saberes de forma plena e contínua.

Desta forma, Neto e Fracalanza (2013) destacam possíveis soluções para o aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem em Ciências:

Para valorização do conhecimento científico, o material de apoio do professor deve modificar-se, de modo que as temáticas do livro fossem direcionadas de uma forma única para cada volume. Além da divulgação de um novo modelo de livro didático, investindo em projetos curriculares e alternativos em escolas e universidades. Para o sucesso deste ensino, é necessário um olhar para a prática, de maneira a rever o que é ensinado, reavaliando os métodos e a pertinência do que é proposto, de modo ainda a perceber as especificidades, por isso é necessário informação, formação, disposição, e um bom uso das políticas públicas, para que os ambientes de ensino colaborem para esta construção (NETO e FRACALANZA, 2013, p.160).

Ao ministrar a disciplina de Ciências, em sala de aula, é essencial que docentes e discentes caminhem conjuntamente, com o objetivo de desenvolver um trabalho ambientado, que analise a sistematização de uma sequência coerente na escala dos conteúdos. Que se procure a execução prática das concepções teóricas formuladas, possibilitando ao docente um comportamento reflexivo e conceitual, para a formação da autonomia de pensamento e desempenho dos sujeitos incluídos no processo.

3.2. Temas Transversais no ensino de Ciências

Os conteúdos estabelecidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs propiciam as diretrizes para o ensino de Ciências, que são fundamentados na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a qual passa a incluir as orientações mais atualizadas para o ensino no Brasil (BRASIL, 1998).

Os Temas Transversais de 1998 versam, no 1º volume, sobre o conceito, as definições e a estrutura dos PCNs, além das questões relacionadas aos contextos sociais, propostas, colaborações para a construção de projetos educativos, nas instituições, e o debate sobre a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, em sala de aula (BRASIL, 1998).

Nos volumes 2 até 9 são apontados os parâmetros que descrevem as áreas de Matemática, Língua Portuguesa, História, Língua Estrangeira, Geografia, Educação Física e Arte. Especificamente, o volume 4 é direcionado à disciplina de Ciências,

à qual são associados cidadania, ciência e tecnologia, além de propor temas interdisciplinares, que favorecem questionamentos relativos ao contexto social (BRASIL, 1998).

Em seguimento aos Temas Transversais, o volume 10 do referido documento apresenta os fatores empregados para a seleção de Pluralidade Cultural, Ética, Saúde, Meio Ambiente, Consumo, Orientação Sexual e Trabalho. Dessa forma, as medidas indicadas para o estabelecimento dos temas mencionados abrangem, de acordo com Ferreira; Krüger (2009):

A importância da construção da cidadania e da democracia; urgência social de tratar as questões consideradas como obstáculos para essa construção; abrangência dessas questões consideradas como pertinentes ao país; possibilidade de serem ensinados temas adequados à aprendizagem de acordo com a etapa de escolaridade e; favorecimento da compreensão da realidade para a participação social (FERREIRA; KRÜGER, 2009, p.5).

As diretrizes relacionadas à abordagem didática, a ser trabalhada com os Temas Transversais, além das relacionadas à necessidade de incluir tais temas no currículo escolar, mostram a importância de estipular ligações entre esses temas e os assuntos da vida contemporânea. Nesse aspecto, o quadro a seguir aponta uma síntese da definição e assuntos dos Temas Transversais para o currículo Escolar, presentes na tabela 01.

Tabela 01: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental: apresentação dos Temas Transversais

TEMAS TRANSVERSAIS	CARACTERIZAÇÃO DO TT	TT NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	CONTEÚDO DO TT
ÉTICA	- Ética e Sociedade. - Ética e Cidadania. - Sociedade brasileira e reflexão ética. - Ética e Moral	- Formação moral e o contexto escolar. - Vivência da ética e ensino/aprendizagem - Ética como TT.	- Respeito mútuo - Justiça/solidariedade. - Diálogo.

PLURALIDADE CULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução - Justificativa - Trabalhos com o tema 	<ul style="list-style-type: none"> -Ensino e aprendizagem na perspectiva da PC -Fundamentos Éticos -Ensinar PC ou viver PC? 	<ul style="list-style-type: none"> -Conhecimentos jurídicos, históricos, geográficos, sociológicos, antropológicos, populacionais, psicológicos e pedagógicos.
MEIO AMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> -A questão ambiental. -Crise ambiental ou civilizatória? -A educação na transformação da consciência ambiental. -Polêmicas no debate ambiental. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ensinar e aprender em Educação Ambiental -As esferas global e local -Relação comunidade - escola -Superar a fragmentação do saber no ensino -Transversalização do tema nas áreas 	<ul style="list-style-type: none"> -Natureza, sociedade e meio ambiente -Conservação ambiental -Princípios e conceitos sobre Educação Ambiental.
SAÚDE	<ul style="list-style-type: none"> - O que é saúde? - Em busca de um conceito dinâmico de saúde -Como prevenir e remediar - Compromissos para a ação 	<ul style="list-style-type: none"> -Educação para a saúde: posições, limites e possibilidades. - Saúde no currículo: ensino de Saúde ou educação para a Saúde? -Relação entre educação e educação para a Saúde -TT -Educação para a Saúde 	<ul style="list-style-type: none"> -Drogas: situando o problema - Autoconhecimento para o autocuidado -Vida coletiva Continuação...
ORIENTAÇÃO SEXUAL	<ul style="list-style-type: none"> Sexualidade na Infância e na Adolescência 	<ul style="list-style-type: none"> -O trabalho de Orientação Sexual na escola 	<ul style="list-style-type: none"> -Corpo: matriz da sexualidade -Relações de Gênero

		<ul style="list-style-type: none"> -Manifestações da sexualidade na escola -Postura dos educadores -Relação escola-família - TT - Orientação Sexual 	<ul style="list-style-type: none"> -Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids -Orientação Sexual em Espaço Específico
TRABALHO E CONSUMO	<ul style="list-style-type: none"> -Trabalho e consumo na sociedade -Distribuição de renda e justiça social -Situação do trabalho no Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> -Escola, trabalho e consumo -Ensinar e aprender trabalho e consumo -Os jovens, a escola e a inserção no trabalho -Transversalidade 	<ul style="list-style-type: none"> -Relações de trabalho -Trabalho, consumo, saúde e meio ambiente -Consumo, comunicação de massas, publicidade e vendas -Direitos humanos, cidadania, trabalho e consumo

Fonte: Ferreira; Krüger (2009).

Além do exposto, no mesmo documento, encontram-se os objetivos estabelecidos pelos PCNs: valorizar a pluralidade cultural e social; compreender a inclusão dos sujeitos no meio em que vivem e suas atitudes para a melhoria do ambiente; conhecer as dimensões sociais, culturais e materiais. Sendo assim, pode-se constatar o rumo das transformações almejadas pelas diretrizes curriculares, visto que dão origem a uma proposta curricular que incorpora temas não muito usuais, comparados às propostas anteriores (FERREIRA; KRÜGER, 2009).

Vale ressaltar que, com a nova proposta curricular determinada pelos Temas Transversais, novos assuntos passaram a ter mais destaque e importância nos conteúdos escolares. De acordo com Cunha (2015), temas como, por exemplo, consumo, meio ambiente, saúde e tecnologia, que antes não eram

contemplados no ensino brasileiro, passaram a ser discutidos (CUNHA, 2015).

O conteúdo inicial dos Temas Transversais estabelece uma proposta pautada na relação de transversalidade, alinhada ao currículo em suas áreas afins, além de estar em consonância com a finalidade de educar para a cidadania. Esta nova postura que faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais -PCNs: “requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais” (BRASIL, 1998, p.25).

Dessa forma, a integração dos temas transversais nas atividades escolares não substitui os conteúdos padronizados, e sim inclui assuntos diferentes. Possibilita ao professor agregar temas variados e atuais, demonstrando a relação entre ambos, a fim de articular os objetivos do estudo escolar com os temas sociais, viabilizando o desempenho do aluno não só no ambiente escolar, mas também na vida social. (BRASIL, 1998).

É importante salientar que a diretriz oferecida para o preparo desses temas, na educação escolar, seja adotada por diversas áreas ou disciplinas escolares, além dos conteúdos e objetivos a serem desenvolvidos. O documento em questão destaca que os assuntos como meio ambiente, sexualidade e saúde, sejam desenvolvidos na área de Ciências, fazendo com que o educando compreenda não só o estudo do corpo humano, mas também assimile outros temas ligados ao assunto, como cuidados com o corpo, orientação sexual, Infecções Sexualmente Transmissíveis – ISTs. (FERREIRA; KRÜGER, 2009).

O documento orienta que os assuntos ligados ao meio ambiente não se limitem ao estudo e conhecimento da fauna e da flora, devem abranger os modos de preservação do ambiente. Ademais, propõe que os temas e seus respectivos objetivos relacionados à saúde, meio ambiente e ética sejam associados ao consumismo na sociedade atual, como salienta o texto dos PCNs (Brasil, 1998):

Amplamente o bastante para traduzir preocupações da sociedade brasileira de hoje, os Temas Transversais correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. O desafio que se apresenta para as escolas é o de abrirem-se para o seu debate (BRASIL, 1998, p.17).

Dessa forma, a concepção de transversal procura desenvolver o compromisso dos discentes com a formação dos educandos, visto que a inserção de temas atuais resulta na promoção de debates sobre questões relevantes que objetivam a formação do indivíduo para a cidadania (FERREIRA; KRÜGER, 2009).

Os Temas Transversais, inicialmente, foram apontados para o Ensino Fundamental, no entanto, manifestou-se numa proporção que ultrapassou esse nível de ensino, estendendo-se ao Ensino Médio. A proposta é que se relacionem os conteúdos já previstos com temas contemporâneos, como enfatiza o documento (PCNs, 2002, p.34) “Os conteúdos devem ser abordados a partir de temas que permitam a contextualização do conhecimento”. É fundamental, portanto, que sejam transferidos da sua abordagem habitual para a solução de situações-problema.

O documento destaca a importância dos temas a serem relacionados “a processos industriais como a extração e síntese de materiais que passaram a ser introduzidos no ambiente em decorrência de ações humanas” (BRASIL, 2002, p.35). Ademais, segundo Neto; Fracalanza (2013), após as abordagens citadas, os educandos devem ser capazes de:

Promover e interagir em eventos culturais voltados a difusão da ciência; compreender e avaliar a ciência e tecnologia sob o ponto de vista ético para exercer a cidadania com responsabilidade, sendo capazes de ter argumentos científicos para julgar implicações de ordem econômica, social e ambiental (NETO; FRACALANZA, 2013, p.79).

Em vista do exposto, percebe-se a importância de associar tecnologia aos temas usuais trabalhados em sala de aula, para que o aluno reconheça a importância da contextualização dos conteúdos, e esteja apto a argumentar, cientificamente, em questões

de ordem social, econômica e ambiental, exercendo sua cidadania com ética e responsabilidade.

4. Conclusão

O ensino de Ciências ainda é visto como uma dificuldade por professores de escolas públicas, visto que existem inúmeras questões ligadas ao processo de ensino/ aprendizagem, como indisciplina dos alunos, falta de materiais ou salas-ambiente, dentre outros.

É de conhecimento que, muitos docentes insistem no método de ensino tradicional, uma vez que, normalmente, utilizam somente o livro didático para transmitir os conteúdos. Dessa forma, o educando passa a não se interessar integralmente pelos métodos utilizados pelo professor que segue o currículo da instituição. Portanto, para que este ensino se torne real e efetivo, as políticas públicas e as escolas devem primar por um ensino voltado para o desenvolvimento integral do aluno, com possibilidades para que também o professor tenha formação continuada, de modo que possam promover a contextualização tanto dos conteúdos propriamente ditos, como utilizá-los no seu cotidiano.

5. Referências

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** temas transversais. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL – MEC / Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).** Ciências Naturais. RJ: DP & A, 2002.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2016.

FERRAZ, Daniela Frigo; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. **Construção do conhecimento e Ensino de Ciências:** Papel do raciocínio analógico Revista Educação, V 27 N° 01, 2011.

FERREIRA, Maira; KRÜGER, Verno. **Temas Transversais no Ensino de Ciências em uma Análise Cultural**. 1º CPEQUI – 1º Congresso Paranaense de Educação em Química. EdUECE, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/cpequi/Completo/pagina/18264545620090614.pdf>>. Acesso em 24. out. 2018.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

HAMBURGER, Ernst W. **Apontamentos sobre o ensino de Ciências nas séries escolares iniciais- Estudos avançados**, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a07v2160.pdf>>. Acesso em 22/10/2018.

JOHNSON D.; JOHNSON, R.; Holubec, E. **Aprendizagem cooperativa na sala de aula**. Revista Educai, n. 46, ano XIII. 2015.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto S.; FUMANGA, Mario; TOFFANO, Cláudia Benevento; SIQUEIRA, Fábio. **Como elaborar projetos de pesquisa – linguagem e método**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

KRASILCHIK, M. **Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências**. São Paulo em Perspectivas, 2000.

LA TAILLE, Y, de L. **A indisciplina e o sentimento de vergonha**. Indisciplina na Escola. São Paulo: Summus, 2013.

LONGHINI, Marcos Daniel. **A natureza do conhecimento científico nas aulas de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2009.

NETO, Jorge Megid; FRACALANZA, Hilário. **O livro didático de ciências: Problemas e soluções- Ciência e educação**, v.9, n. 2, 2013.

PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Psicogênese e história das ciências**. Trad. Maria F. M. R. Jesuino. 1987.

VYGOSTY, L.S. **A formação social da mente**. 6ª Ed. Martins Fontes. São Paulo, 1998.

O ENSINO A DISTÂNCIA E A IMPORTÂNCIA DAS AULAS REMOTAS

Renata Maziole Ragazi Casagrande¹

1. Introdução

Com a atual situação da pandemia do Covid-19, o mundo inteiro está passando por grandes transformações, inclusive a educação. Apesar de o Ensino a Distância (EAD) ser uma realidade já conhecida no Brasil, recentemente, tornou-se, com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), uma ferramenta pedagógica indispensável. O ensino, antes presencial ou misto, na maioria das instituições, passou a fluir no meio virtual e atender à grande parte dos estudantes brasileiros.

Várias são as alternativas para minimizarem os impactos educacionais e, de acordo com a normatização do Ministério da Educação (Portaria do MEC nº544/2020), tornou-se legal o uso das atividades não presenciais, por meio das tecnologias digitais, enquanto durar a pandemia da Covid-19. Segundo Idoeta (2020), essa portaria pode, no futuro, contribuir para que o aluno tenha acesso ao conteúdo de todas as disciplinas, atendendo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em vista da pandemia, Lemos (2020) descreve o caráter emergencial do Ensino a Distância:

O que está sendo adotado no momento por boa parte das instituições de educação, em caráter emergencial, são aulas remotas, ministradas por professores, em sua maioria no mesmo horário convencional da aula presencial, por meio da utilização de recursos tecnológicos, possibilitando a

¹ Doutoranda em Ciências da Educação, Universidad Columbia Del Paraguay, 2020. Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Castelo – Espírito Santo. E-mail: rmcasagrande@gmail.com.

continuidade do conteúdo e para que não haja perda de aprendizagem para o estudante (LEMOS, 2020, p.1).

O formato do ensino EAD diferencia-se, em alguns pontos, das atividades remotas. Apesar de utilizar quase os mesmos meios digitais, as aulas remotas são oferecidas nos mesmos turnos em que os alunos estão matriculados, com o objetivo de manter a rotina da sala de aula, por intermédio do ambiente virtual. Diante do fato, Lemos (2020) considera que: “O ensino remoto surge como uma saída para momentos emergenciais, pois viabiliza a continuidade das atividades pedagógicas pela internet, para amenizar os impactos na aprendizagem das crianças e jovens, enquanto precisam ficar afastados da escola” (LEMOS, 2020, p.2).

Vale ressaltar que, com as aulas remotas os alunos passam a ter interação com os professores, diariamente, seja por transmissões ao vivo ou por outros meios digitais. Podem sanar suas dúvidas, em tempo real, e compartilhar com os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. Desse modo, justifica-se a escolha do tema.

A pesquisa tem, como objetivo geral, entender o ensino a distância como modalidade indispensável, no momento, para o processo de ensino/aprendizagem, devido ao encerramento das aulas presenciais, como prevenção do contágio pelo vírus. Os objetivos específicos são: reconhecer as aulas remotas como ferramenta indispensável no processo de aprendizagem, considerando os conteúdos previstos na BNCC; identificar quais metodologias de ensino melhor contribuem para as atividades remotas; compreender a importância do estímulo às atividades independentes.

2. Materiais e Métodos

Quanto à natureza, a pesquisa é básica. Segundo Gil (2007, p.36), a pesquisa Básica é aquela que “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”. Sendo assim,

tem o objetivo de promover conhecimentos novos sem, contudo, aplicá-los na prática.

No que diz respeito à natureza da pesquisa, é qualitativa. Nesse aspecto, Gil (2007, p.46) conceitua pesquisa qualitativa como: [...] “qualquer tipo de pesquisa que produz descobertas não obtidas por procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação. Pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções, sentimentos”. Sendo assim, faz parte da análise interpretativa.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória. Os estudos exploratórios têm por objetivo limitar e definir maiores informações sobre o tema proposto, familiarizando-se com ele, obtendo percepções do mesmo e descobrindo novas ideias, para utilizá-las em posteriores pesquisas. De acordo com Gil (2007, p.43), “as pesquisas exploratórias visam proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo”.

Quanto aos procedimentos técnicos, a investigação se baseou na pesquisa bibliográfica, fundamentada em livros, artigos, teses e monografias disponíveis em bibliotecas e banco de dados na internet.

Ao término do levantamento bibliográfico, foi feita uma seleção das principais obras a serem utilizadas, para fundamentar o tema proposto. Segundo Marconi; Lakatos (1996, p.66), “a pesquisa bibliográfica trata-se do levantamento, seleção e documentação de toda bibliografia já publicada sobre o assunto pesquisado, em livros, revistas, dentre outros, objetiva que o pesquisador tenha contato com todo material”.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Ao demonstrar os estudos bibliográficos, buscou-se nomear os assuntos de maneira clara e objetiva, para que outros pesquisadores possam ampliar os estudos sobre o tema e aprofundar mais as teorias que auxiliem no cotidiano escolar, estando ou não em sala de aula.

3.1. A importância das aulas remotas no processo de ensino-aprendizagem

O ano de 2020 tem sido marcado por diversos fenômenos que impactaram a segurança, economia, saúde e educação em todo o planeta. Tantos eventos criaram diversas consequências, especialmente na educação, visto que, no intuito de amenizar a propagação do Covid-19, as instituições de ensino fecharam as portas, deixando cerca de 1,6 bilhão de alunos sem aulas presenciais (LEMOS, 2020).

No entanto, para amenizar as consequências, os governos implantaram o método de prosseguir com a aprendizagem dos alunos pelo caminho mais acessível no período, pelo recurso digital, por meio das aulas remotas. No parecer de Rabelo (2020), “As aulas remotas embora sejam a ideia mais viável no momento, não foram tão bem aceitas por alguns professores e pais, principalmente pela falta de preparo para tal medida, ambos relatam grandes dificuldades nessa nova metodologia de ensino” (RABELO, 2020, p.1).

Diante dessas dificuldades, muitos pais não conseguem acompanhar o processo de aprendizagem das atividades remotas. Além disso, nem todas as famílias brasileiras têm internet ou sinal de TV, mas essas dificuldades não impedem que a maioria viabilize mecanismos para que tal aprendizagem aconteça.

Por isso, é necessário adaptar as aulas remotas de acordo com a realidade da família, seja na zona urbana ou rural, visto que esse novo modelo de aula pode diminuir as consequências provocadas pela interrupção das aulas presenciais. Ao professor cabe planejar as atividades, de acordo com o conteúdo previsto para cada modalidade de ensino, contemplando os alunos de diferentes realidades sociais, culturais e étnicas.

Nesse sentido, os pais ou responsáveis podem criar meios que colaboram para que o aluno tenha um ambiente propício para a realização das aulas remotas. Se possível, criar um ambiente que seja exclusivo; usar o uniforme da escola no aluno; retirar elementos que possam distrair o estudante; planejar uma rotina de

estudos e de atividades escolares; estimular situações de socialização com os colegas de sala pelas chamadas de vídeo, *chats* ou conversas nas redes sociais e não interromper o estudante enquanto estiver realizando as aulas remotas.

Quanto ao professor pode empregar alguns métodos que possibilitem o melhor aprendizado dos estudantes e que sejam estimulados a cumprir as atividades, com prazer e compromisso. Na visão de Piaget (2013), estabelecer boas relações professor-aluno implica na afetividade e no desenvolvimento intelectual, quando isso não acontece, interfere no avanço do aluno como um todo, principalmente, no que se refere à aprendizagem (PIAGET, 2013).

É preciso que o professor reflita sua competência para poder levar o aluno a um bom desempenho, mesmo com as aulas remotas. Embora o ensino a distância, nas condições que se apresentam, seja uma experiência atípica, a relação professor/aluno deve ser a melhor dentro do possível. De acordo com Idoeta (2020), deve atender à realização de ambos: do aluno participante, livre, questionador, em busca do conhecimento, ao descobrir o prazer de aprender, e do professor que estimula seu fazer pelo prazer de ensinar (IDOETA, 2020).

Vale ressaltar que, no dizer de Rabelo (2020), a boa atuação e o envolvimento da equipe escolar diante da nova metodologia de ensino é primordial. Esse suporte é indispensável para que a escola demonstre resultados positivos, na organização e no processo ensino/aprendizagem remoto, aumentando a satisfação dos alunos, dos professores e da comunidade escolar (RABELO, 2020).

A promoção de um ambiente participativo consiste na consciência e na criticidade do educador, ao envolver a comunidade acadêmica e externa. Desse modo, seus membros passam se sentir responsáveis pelo progresso dos alunos, contribuindo com ideias e soluções para problemas como, por exemplo, a suspensão de aulas presenciais devido à pandemia da Covid-19 (IDOETA, 2020).

A confiança e otimização das práticas educativas, neste momento, vêm fazendo a diferença no desenvolvimento das tarefas.

É preciso saber valorizar as capacidades e as aptidões dos participantes, associando esforços, aparando arestas, eliminando visões negativistas e integrando esforços para que essa forma de ensino contribua para a conclusão do ano letivo e, é importante entender o melhor caminho para desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto com a família (LEMOS, 2020). Dentro desse cenário, Rabelo (2020) destaca a plasticidade cerebral do ser humano:

O ser humano tem uma grande capacidade de adaptação, e a plasticidade cerebral têm trabalhado muito a nosso favor. Sabe-se que a repetição, habituação, treino constante de habilidades e ferramentas, nos ajudam a desenvolver maneiras de se “adequar” ao novo. Esse é um período de se reinventar, se readaptar e “abusar” de tudo que nosso cérebro é capaz de fazer (RABELO, 2020, p.1).

Devido ao momento por que passa a educação, o recurso hoje utilizado do ensino remoto contribui de forma expressiva, mas, para isso deve ser executado levando em conta seu propósito pautado, pela legislação, com a expectativa do retorno às aulas. Conforme Idoeta (2020) orienta, para um planejamento que atenda à comunidade escolar, é preciso respeitar a diversidade das instituições, pois a carga horária determinada deve ser cumprida, para que os alunos não percam o vínculo com o conhecimento (IDOETA, 2020).

Sendo assim, segundo a organização Todos pela Educação (TPE) “normatizações sobre sua equivalência para fins de cumprimento do ano letivo precisam ser objeto de atenção dos órgãos reguladores e, desde já, redes de ensino precisam começar a planejar um conjunto robusto de ações para o retorno às aulas” (TPE, 2020, p.6).

Some-se a isso que, na atual conjuntura que atravessa a educação, as atividades a distância têm papel fundamental, mas é preciso compreender que o ensino remoto é limitado. É notório que o ensino remoto não substitui as aulas presenciais, muito embora há muitos esforços dos professores para que o ensino aconteça de forma democrática e de qualidade, visando a qualidade da educação (LEMOS, 2020).

3.1.1. O estímulo à aprendizagem a distância

As aulas remotas não devem se concentrar somente em tecnologias digitais, como por exemplo, videoaulas, materiais de leitura, dentre outros. É essencial variar as técnicas de ensino por meio de práticas assertivas, que possibilitem aos alunos persistirem no processo de aprendizagem, diante das circunstâncias transformadoras pelas quais o mundo vem passando. Nesse sentido a organização Todos Pela Educação (TPE), valida o que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura assegura:

O envolvimento das famílias também é chave, já que poderão ser importantes aliados agora e no pós-crise. Atualmente, já existe um grande leque de tecnologias que podem ser utilizadas no ensino remoto. Como reação à crise causada pela pandemia do novo Coronavírus, organizações nacionais, internacionais e organismos multilaterais têm, inclusive, realizado curadorias e indicado soluções e recursos tecnológicos para redes de ensino, escolas, professores e famílias, visando, neste momento de distanciamento social, apoiar o processo de aprendizagem dos alunos (UNESCO, 2020, p.12).

Desta forma, é necessário compreender que existem diferentes estratégias a favor do ensino a distância, entretanto nem todas são eficientes. Lemos (2020) destaca que, é indispensável diversificar as metodologias de ensino e analisar quais competências e habilidades serão mais bem implementadas a distância. Esse cuidado possibilita que os alunos conheçam novas formas de aprender pelos jogos, laboratórios remotos, construção colaborativa, museus e bibliotecas virtuais e inúmeros outros mecanismos disponíveis existentes (LEMOS, 2020).

Quando as atividades remotas são bem trabalhadas nas escolas, todos são beneficiados, pois o sucesso colabora para criar um ambiente estável e seguro, por transmitir uma certa normalidade e boas expectativas para os alunos e família, principalmente, àqueles em situação de maior instabilidade (BRASIL, 2020).

Nesse contexto, a organização TPE (2020) defende a ideia de que “os docentes possuem papel fundamental para que essas soluções tenham resultado positivo no desempenho acadêmico dos estudantes”. Embora haja limitações, é possível minimizar os impactos negativos, por meio de um bom planejamento e execução das aulas remotas, que identifiquem os diferentes aspectos a serem trabalhados (TPE, 2020, p.13).

Faz-se necessário, mesmo com a crise vivenciada, propiciar uma boa relação entre família x escola. Cabe à escola garantir um vínculo saudável e harmonioso com os membros da família e comunidade escolar. Desta forma, é estimulada a interação e parceria mais efetiva no processo de aprendizagem dos alunos. Quanto maior o convívio da família com o ambiente escolar, maior será a motivação e, por consequência, haverá melhor aprendizagem, visto sua importância no momento que a educação vivencia, em que os pais ou responsáveis são peças fundamentais no auxílio da execução das atividades dos estudantes (LEMOS, 2020).

Pesquisas mostram que o envolvimento das famílias na Educação das crianças e dos jovens é fundamental para seu desempenho escolar. Questões como ter altas expectativas sobre a aprendizagem, se comunicar com frequência a respeito das atividades pedagógicas e incentivar hábitos de estudo e leitura são alguns dos principais elementos indicados pela literatura. Sem dúvida, tais hábitos devem ser ainda mais estimulados pela política pública diante do quadro atual, aproveitando que os alunos estão em contato direto e frequente com suas famílias (BRASIL, 2020, p.14).

Nesse percurso, compreende-se que, se a família é parceira da escola, cumpre um papel social fundamental que é ajudar a escola no que diz respeito ao aluno com relação à aprendizagem. O respeito mútuo entre todos que fazem parte do ambiente escolar e fora dele, a indisciplina, que pode levar o aluno à evasão e à reprovação são essenciais. Por isso, a família deve ser um elo entre escola e aluno, colaborando para uma educação de valor, formando uma sociedade justa e igualitária.

4. Conclusão

Diante da realização da pesquisa, sobre o ensino a distância e a importância das aulas remotas não presenciais, o estudo trouxe grande reflexão sobre essa nova metodologia de ensinar, no tempo atual, em que a tecnologia é dominante e os indivíduos precisam se adaptar a uma forma nova de aprender.

Essa mudança brusca e complexa do cenário atual, exigiu grandes mudanças na educação, transformação que ocorreu em todo mundo e, no Brasil, não foi diferente. Apesar dos desafios, é possível amenizar o impacto na educação, para que a aplicabilidade dos conteúdos, em todas as modalidades de ensino, não sofra tantos danos.

Com a boa experiência que o país já tem em EAD, foi possível disponibilizar as aulas remotas para atender todas as modalidades de ensino. O uso das tecnologias, mesmo ainda pouco usadas, principalmente, na Educação Básica, tem sido vista, por vezes como obstáculo. Há pouca familiaridade com as ferramentas do ensino a distância, seja pelo professor, aluno e a família ou até mesmo a falta de tecnologias em escolas e lares, devido à diversidade do país.

Portanto, faz-se necessário que escola, família e comunidade contribuam para que, mesmo a distância, a educação continue e os alunos possam ter uma aprendizagem prazerosa. Que os alunos cumpram as tarefas com motivação, pois as aulas remotas podem ser valorativas, a partir do momento que sejam bem planejadas e à família ou responsáveis, cabe o papel de auxiliar seus filhos, criando rotinas motivadoras de estudos.

5. Referências

BRASIL. Ministério da Educação-MEC- Portaria nº 544/2020. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=397010>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

IDOETA, Paula Adamo. **Os desafios e potenciais da educação à distância, adotada às pressas em meio à quarentena**. 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52208723#orb-banner>>. Acesso em 21 de jul. 2020.

LEMOS, Edicélia. **Aulas online com o mesmo valor da presencial**. 2020. Disponível em <https://edicelianunes.jusbrasil.com.br/noticias/830102372/aulas-online-com-o-mesmo-valor-da-presencial>. Acesso em 20 de jul. 2020.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1996.

PIAGET, J. **A Psicologia da Inteligência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RABELO, Livia Nascimento. **A importância das aulas remotas para o desenvolvimento infantil**. 2020. Disponível em <https://www.brainlatam.com/blog/a-importancia-de-aulas-remotas-para-criancas>. Acesso em 21 de jul. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica: ENSINO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE À PANDEMIA DA COVID-19**. Disponível em:<https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

UNESCO (2020c). **Distance learning solutions**. Disponível em: <<https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures/solutions>>. Acesso em: 20 set. 2020.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS ALIADA À TECNOLOGIA

Priscila Souza Santos Rohr¹

1. Introdução

É plausível afirmar que a tecnologia, a cada dia que passa, está interferindo na humanidade e acelerando mudanças culturais e sociais; assim, com base no advento da Sociedade da Informação, pôde-se criar uma reflexão acerca dos benefícios trazidos pelas mudanças tecnológicas.

Em um mundo com tantas conexões, a difusão do conhecimento deixa uma lógica unidirecional, na qual o indivíduo passa a ser espectador, ocasionando a ascensão de uma lógica em rede, onde o ser torna-se ativo na construção de seu próprio conhecimento.

Garcia (2001) resume o conceito de tecnologia e a relação dela com o ser humano:

Conhecimento se transmite. Para ser absorvido, exige determinadas condições e provoca transformações no ecossistema, no ambiente interno, na empresa que a adota e nos seres humanos que, no mínimo, têm seus hábitos também transformados e reaprendem a conviver com a nova tecnologia, o que corresponde à aquisição de novo conhecimento. Esse é um acontecimento gradual, pois há necessidade de tempo para que a tecnologia seja aceita, adotada e até mesmo rejeitada (GARCIA, 2001).

Aliado à essa reflexão, o presente estudo tem como foco revisitar a contação de histórias, principalmente no Ensino

¹ Priscila Souza Santos Rohr, professora da rede de ensino privado do município de Rio Novo do Sul - ES, Pós-graduada em Educação infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Mestranda do Curso de Ciência da Educação na Universidad Columbia, PY, 2018.

Fundamental, visto que este precioso auxílio à prática pedagógica está tomando novos formatos em virtude das inovações tecnológicas.

A presente obra é resultante de uma pesquisa bibliográfica, em que as informações foram coletadas por meio de uma análise de ideias contidas em artigos e livros. As bases utilizadas foram CAPES, SCIELO e livros de autores com alto embasamento teórico.

Diante disso, este artigo tem como objetivo a reflexão acerca dos impactos que a tecnologia traz à construção do conhecimento. Tal assunto é de extrema relevância, visto que, como afirma Toffler (1995, p.142) “Essa nova civilização traz consigo novos estilos de família; maneiras diferentes de trabalhar, amar e viver; uma nova economia; novos conflitos políticos; e acima de tudo uma consciência modificada”.

Para a reflexão, exige-se o conhecimento da integração entre tecnologia e meios didáticos, dos paradigmas tecnológicos na educação, das mudanças institucionais e dos benefícios proporcionados ao ensino e a aprendizagem.

2. Materiais e Métodos

A estrutura metodológica assumida neste artigo aproxima-se da pesquisa exploratória defendida em Minayo, quando esse afirma ser o “tempo dedicado a interrogarmos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, [...] Seu foco fundamental é a construção do projeto de investigação”.

2.1. Contação de histórias: uma prática educativa

Partindo do pressuposto que a contação de histórias tem como princípio o estímulo à leitura, as emoções que dela surgem são de fundamental importância para a prática educativa. É ela responsável pela construção de significados das palavras ouvidas, auxiliando não só o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas também no desenvolvimento do vocabulário de quem as ouve.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real (RODRIGUES, 2005, p.4).

Logo, a contação de histórias se apresenta como fundamental para a transmissão de valores, de conhecimentos e no processo ativo da ensino-aprendizagem. A contação de histórias adquire a forma de uma atividade comunicativa e, através dela, o ser humano aprendeu a transmitir sua cultura, suas tradições e ensinamentos, trazendo consigo valores que podem auxiliar na formação do indivíduo. Segundo teoria firmada por Faria:

Além de simplesmente fornecer informação sobre diferentes temas - históricos, sociais, existenciais e éticos, por exemplo -, eles também oferecem vários outros tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contato com novas ideias etc (FARIA, 2010, p.12).

Todavia, as histórias trabalham não só com o imaginário de quem as ouve, mas também com o subconsciente infantil e com sua relação diante do mundo interno e externo.

2.2. A relação existente entre contos de fada e a personalidade humana

Há diversas linhas de estudo acerca dos contos de fada como modificadores e influenciadores não só do consciente infantil, mas também do subconsciente. A liberdade dada ao indivíduo por meio de uma história que ocorre aquém da realidade abre espaço para que este trabalhe seus conflitos e aflições fora de uma dura realidade. Citando Bettelheim:95.

Aplicando o modelo psicanalítico da personalidade humana, os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente, e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no

momento. Lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança, estas estórias falam ao ego em germinação e encorajam seu desenvolvimento, enquanto ao mesmo tempo aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes. Na medida em que as estórias se desenrolam, dão validade e corpo às pressões do id, mostrando caminhos para satisfazê-las, que estão de acordo com as requisições do ego e do superego (BETTELHEIM, 2015).

Por aproximar-se do fato de brincar, a contação de histórias tem ganhado força no âmbito terapêutico, como auxílio à resolução de conflitos na formação da personalidade. Isso deve-se, principalmente, ao fato de possuírem características que facilitam a identificação de crianças com as obras.

A contação de histórias consegue tratar temáticas existenciais sem agredir o ser, trabalhando, principalmente, com o contar de histórias, o que reflete um desejo da criança de solucionar seus conflitos através de um meio mais lúdico, teoria já fomentada por Bettelheim:

Esta é exatamente a mensagem que os contos de fadas transmitem à criança de forma múltipla: que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana – mas que se a pessoa não se intimida mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa (BETTELHEIM, 2015).

Além disso, o contar e o recontar de histórias pode ajudar a criança a pensar, verbalizar e questiona acerca de suas incertezas.

2.3. A importância de contar uma história

Visto os aspectos psicológicos e sociais que se inserem no ato de contar uma história, chega-se a reflexão de sua importância, posto que no Ensino Fundamental público -alvo de estudo -, faz-se necessário proporcionar conhecimento e experiências de forma prazerosa. O ensino fundamental é uma etapa de transição dos alunos no ambiente escolar, logo, sua interação deve ser composta de experiências

prazerosas. A contação de histórias, arte perpetuada por gerações, põe-se como metodologia de maior acesso.

A inserção do aluno no mundo fantasioso por meio da ludicidade trazida pela contação de histórias permite ao educando comparar o real ao imaginário, e assim, construir novas aprendizagens.

A atividade lúdica proporciona o contato com o simbólico. Quando a criança decide brincar de casinha, transfere para objetos, bonecas e para suas próprias atitudes representações de coisas e fatos do mundo real, mas que são realidades imaginárias. Quando a criança veste a máscara de um personagem, ela faz o mesmo trajeto das brincadeiras, ela faz-de-conta que é Cinderela, faz-de-conta que é bruxa e, assim brincando, vivencia dramas que podem ser seu agora, mas que também são antecipatórios do destino humano (AMARILHA, 1997, p.54)

Aqueles cujo estímulo inicia-se no âmbito familiar através das histórias, além de percorrerem o caminho da ludicidade no ambiente escolar, acabam tornando-se ótimos leitores, críticos e reflexivos mediante a sociedade atual.

Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivência, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de resignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida (SILVA, 2011, p.20)

Ou seja, por meio do ato simbólico envolvido durante as atividades lúdicas, a criança adquire posturas, comportamentos e concepções que propiciam uma melhor visão de si mesma, contribuindo na resolução de problemas reais.

2.4. O mundo globalizado e a educação

Os ambientes sociais relacionados ao aluno estão mudando a passos largos. As novas tecnologias aceleram a forma como a

informação é adquirida. Logo, se faz necessário uma mudança na função e na estrutura escolar.

Hoje, o aluno adquire o conhecimento de inúmeras formas, e a educação precisa acompanhar este processo de mudança. É preciso perceber as limitações, benefícios e malefícios da tecnologia frente aos processos educacionais; logo se faz necessário pensar no mundo com um novo olhar. Assim, é essencial observar o mundo e seus arredores como propagadores de conhecimento, como afirma Gadotti:

As novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem de lá acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem à distância, buscar fora, a informação disponível nas redes de computadores interligados serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. Por outro lado, a sociedade civil está se fortalecendo, não apenas como espaço de trabalho, mas como espaço de difusão e de reconstrução de conhecimentos (GADOTTI, 2005, p.16).

Posto isso, a escola não pode ficar alheia a esta realidade, e deve apropriar-se dos avanços educacionais tecnológicos, incorporando-os à prática educativa.

2.5. As novas tecnologias e o ensino fundamental

As crianças, atualmente, nascem inseridas em um mundo digital, voltado para as facilidades que a tecnologia possibilita. Elas lidam com a tecnologia o tempo todo, em seus afazeres, entretenimento e brincadeiras, por isso, é importante utilizá-la como ferramenta. Hoje, jogos, músicas e vídeos são capazes de complementar o conteúdo dado em sala; por meio dela, podemos estimular a coordenação motora, o raciocínio lógico, a memória e inúmeras outras possibilidades. Ou seja, utilizar inovações tecnológicas dentro do ambiente escolar é extremamente importante e relevante como ferramenta modificadora do processo de educação.

A criança tem o computador com um grande aliado no processo de construção do conhecimento porque quando digitam suas ideias, ou lhes é dito, não sofrem frente aos erros que cometem. Como o programa destaca as palavras erradas, elas podem autocorrigir-se continuamente, aprendendo a controlar suas impulsividades e vibrando em cada palavra digitada sem erro (FISCHER, 1997).

Utilizando a afirmação de Fischer, chega-se à conclusão que o processo de construção do conhecimento é facilitado por intermédio da tecnologia. Além de possibilitar a construção do autoconhecimento, o aluno desprende-se de seus medos e inseguranças, principalmente com relação à suas falhas.

Percebe-se, então, que apesar dos malefícios que talvez possam existir no processo de interação entre as novas tecnologias e a educação, os benefícios são inúmeros, tanto para os alunos, quanto para o corpo docente.

3. A contação de histórias aliada à tecnologia

Visto que o desafio diário do profissional de educação em meio a era tecnológica é estimular e empenhar seus alunos na construção do conhecimento, a tecnologia se apresenta como um de seus maiores recursos didáticos pedagógicos, pois alia a teoria com o mundo vivenciado pelo aluno, favorecendo, dessa forma, todo o processo educativo.

Posto em um mundo onde ao ter contato com um livro o aluno se insere em um ambiente fantasioso e maravilhoso, espelhando-se neste para criar, recriar e construir seu conhecimento, pode-se afirmar que o livro é bem mais do que lazer ou recreação, na verdade, ele é um valioso elemento para a educação.

Citando Castells (1999), pode-se afirmar que aliar a tecnologia a educação, e neste estudo, a contação de histórias, permite ao indivíduo transformar a experiência em sua plenitude, visto que a tecnologia é capaz de promover a absorção de todo conteúdo multimídia, tornando, assim, a experiência cada vez mais transformadora:

Uma composição de imagens virtuais no mundo do faz-de-conta, no qual as aparências não apenas se encontram na tela comunicadora da experiência, mas se transformam na experiência. Todas as mensagens de todos os tipos são incluídas no meio porque este fica tão abrangente, tão diversificado, tão maleável, que absorve no mesmo texto de multimídia toda a experiência humana, passado, presente e futuro (CASTELLS, 1999, p.459)

A contação de histórias, como tradição oral, sempre foi importantíssima para a transmissão cultural. Com o advento da tecnologia, e a disputa frente a todas as ferramentas trazidas por ela, torna-se de extrema importância uma reflexão acerca dos benefícios que a aliança entre ambas pode trazer, não só ao processo de construção do conhecimento, mas para professores e suas instituições. As mídias, em toda sua plenitude, têm papel fundamental no ensino atual, como afirma Libâneo:

[...] as mídias apresentam-se, pedagogicamente, sob três formas: como conteúdo escolar integrante das várias disciplinas do currículo, portanto, portadoras de informação, idéias, emoções, valores; como competências e atitudes profissionais; e como meios tecnológicos de comunicação humana (visuais, cênicos, verbais, sonoros, audiovisuais) dirigida para ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender, implicando, portanto, efeitos didáticos como: desenvolvimento de pensamento autônomo, estratégias cognitivas, autonomia para organizar e dirigir seu próprio processo de aprendizagem, facilidade de análise e resolução de problemas, etc. (LIBÂNEO, 2003, p.70).

Medicante fala de Libâneo, percebe-se que é crucial aceitar que a tecnologia já faz parte das instituições de ensino, e que se aprenda a caminhar com a sociedade para o futuro, de modo a incorporar recursos que favoreçam o ensino-aprendizagem.

3.1. Recursos tecnológicos: o visual

Uma das mídias mais acessíveis nas instituições atuais, a televisão é um dos principais recursos tecnológicos que permite ao educador dispor aos alunos filmes ou programas educativos. Com o

controle, tanto em relação ao conteúdo, quanto a proposta pedagógica, torna-se uma das principais ferramentas no processo de ensino.

Ao mesmo tempo que faz a realidade aparecer mais próxima do espectador, aumentada por lentes, aproximações e destaques, o hiper-realismo amplia a estranheza e insere um elemento provocador de reações, sem se afastar do real, mas tornando-o maior do que é. Simulando mesmo ser ele a expressão da realidade total e construindo uma linguagem na qual o recurso da ênfase se transforma no próprio discurso. Distorce o real sem se afastar dele. Daí seu caráter diabólico e de difícil percepção (TÁVOLA,1999, p.46).

Tomando por base as palavras de Távola, a televisão explora o visual, trazendo diante de nós uma realidade aumentada, com cenários, cores, imagens e personagens. É um recurso capaz de dar forma ao imaginário infantil, dando vida a heróis, princesas e príncipes, trazendo-os para a realidade dos estudantes e, como afirma Coelho, transpondo-os para uma realidade psicanalítica:

Lembra a psicanálise que a criança é levada a se identificar com o herói bom e belo, não devido à sua bondade ou beleza, mas por sentir nele a própria personificação de seus problemas infantis: seu inconsciente desejo de bondade e de beleza, principalmente, sua necessidade de segurança e proteção (COELHO, 2000).

Além de permitir um cenário mais realista, possibilitando à criança identificar melhor os personagens e os assimilar com a sua realidade, a televisão favorece também a audição, trazendo a música, que assim como a contação de histórias, está entre as artes mais antigas produzidas pela humanidade.

3.2. Recursos tecnológicos: a audição e a musicalidade

Presente em todo momento na vida do ser humano, o som trabalha a audição da criança, estimulando seus gostos musicais e possibilitando o trabalho em conjunto à musicalidade.

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo desenvolver e despertar o gosto musical, cooperando para o

desenvolvimento da sensibilidade, senso rítmico, criatividade, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, autodisciplina, atenção, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, também contribuindo para uma efetiva consciência corporal e de movimentação (BRÉSCIA, 2003)

Logo, através da argumentação de Bréscia, elucidamos a importância do som como um dos desenvolvedores do indivíduo. Além disso, a contação de histórias através da música permite trazer para o profissional a atenção do aluno. Além disso, os recursos que a música traz consigo por meio de ritmo, de rima e de um fazer poético ajudam o professor em seus objetivos pedagógicos. Ademais, tem-se a citação dos livros infantis atuais que trazem consigo novas texturas, figuras em “*pop up*” e livros com som que possuem a narração de suas histórias.

3.3. Recursos tecnológicos: o computador

Mediante a facilidade de acesso aos computadores, e a sua portabilidade, seja por meio de *ultrabooks* e afins, estes, além de facilitarem a proximidade das crianças com a informação, atualmente têm uma linha de pesquisa voltada para o seu desenvolvimento educacional. Todos os dias surgem inúmeros softwares voltados para a educação, sejam programas de auxílio à produção textual, programas de raciocínio lógico, ou até mesmo jogos educacionais, possibilitando um leque de ferramentas ao professor. Assim como afirma Valente, além de proporcionar ao docente meios de transmissão do conhecimento, a tecnologia também proporciona ao aluno a construção de seu autoconhecimento.

No entanto, o computador pode enriquecer ambientes de aprendizagem onde o aluno, interagindo com os objetos desse ambiente, tem chance de construir o seu conhecimento. Nesse caso, o conhecimento não é passado para o aluno. O aluno não é mais instruído, ensinado, mas é o construtor do seu próprio conhecimento. Esse é o paradigma construcionista onde a ênfase

está na aprendizagem ao invés de estar no ensino; na construção do conhecimento e não na instrução (VALENTE, 1999, p.24-25).

O uso do computador como recurso visual em meio a suas cores e possibilidades torna o momento de aprendizagem mais atrativo e agrega valores as tradicionais formas de ensino, tornando-se importante ferramenta no ato de encantar os alunos e torná-los criadores de sua própria história.

3.4. Recursos tecnológicos: o cinema e suas contribuições futurísticas

Por intermédio do revisitar cinematográfico ao universo infantil, e principalmente, ao universo dos contos de fadas, torna-se essencial pontuar neste artigo a relação entre contação de histórias e a tecnologia relacionada ao universo cinematográfico.

Duarte traz a concepção do cinema como fonte de investigação e objeto de estudo de extrema importância:

Mas a riqueza e a polissemia da linguagem cinematográfica conquistam cada vez mais pesquisadores que, reconhecendo os filmes como fonte de investigação de problemas de grande interesse para os meios educacionais, passaram a considerar o cinema como campo de estudos (DUARTE, 2002, p.27).

A produção cinematográfica infantil tem se tornado mais do que uma forma de entretenimento, passando a incorporar questões educacionais, uma vez que possibilita às crianças a construção de suas próprias realidades frente a tela. Sua produção também tem se preocupado em tratar temáticas educacionais, como infância, escola e questões sociais. Ainda, segundo Duarte (2002, p.115), os filmes e seus enredos são ricas fontes de pesquisa e estudo: “Os filmes são uma fonte muito rica de pesquisa sobre temas e problemas que interessam aos pesquisadores da área de educação.”.

Todavia, os contos de fadas responsáveis por transmitir valores tanto emocionais quanto sociais, quando embarcam na totalidade do recurso cinematográfico, ganham uma dimensão

alguém do esperado, principalmente por sua totalidade, seja englobando o visual, por meio de cores vivas, imagens nítidas e fantásticas; ou pelo sonoro, com elementos milimetricamente pensados a fim de causar ao indivíduo uma experiência fantástica.

O cinema por si só já é uma ferramenta inigualável para a contação de histórias, e futuramente poderá se tornar ainda mais incrível. Com o advento de tecnologias como 3D e 4D, daqui a alguns anos, o ambiente de imersão de um aluno poderá ser pleno, visto que tecnologias como a 4D são capazes de reproduzir cheiros e eventos climáticos.

3.5. Contação de histórias e tecnologia: rompimento com as raízes literárias

Apesar de todos os benefícios trazidos pela relação entre a contação de histórias e a tecnologia, há o questionamento acerca da mutação literária e o rompimento com suas raízes.

Segundo Coelho, a literatura é:

Abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou prazer, desempenhada pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc., criadas pela imaginação poética, ao nível da mente infantil, que objetiva a educação integral da criança, propiciando-lhe a educação humanística e ajudando-a na formação de seu próprio estilo (COELHO, 1991, p.5).

Entretanto, a transição do “fazer literatura” por intermédio do papel branco e suas letras para fazê-la com ajuda de recursos tecnológicos mexe com os mais conservadores. Ainda segundo Coelho (2000, p.10): “[...] a literatura infantil é a arte mais importante das artes, pois sua matéria é a palavra (o pensamento, as ideias, a imaginação), exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do humano [...]”.

Visto que a palavra não é somente um conjunto de letras, mas uma metáfora que remete ao pensamento e ideias, a contação de histórias permite que a palavra rompa seus paradigmas quanto a

forma. Portanto, apesar da importância que a presença do papel e suas imagens coloridas têm em um ensino literário, pois cativam e chamam a atenção do leitor, prender-se a esse conceito em uma sociedade tão globalizada e de tantas possibilidades pode causar certa estagnação no processo de ensino e aprendizagem. A literatura precisa acompanhar as etapas do desenvolvimento infantil, seja ele em conjunto a tecnologia ou não, como afirma Coelho:

Para que o convívio do leitor com a literatura resulte afetivo, nessa aventura espiritual que é a leitura, muitos são os fatores em jogo. Entre os mais importantes está a necessária adequação dos textos às diversas etapas do desenvolvimento infantil (COELHO, 2000, p.32).

Posto isso, o fazer-se literário por meio da contação de histórias independe do formato, seja ele por meio do papel ou por meio da tecnologia. O ideal é construir no imaginário que tanto um quanto o outro são importantes formas de o fazê-lo. Tudo se refere à adaptação do aluno frente ao processo, na qual a metodologia mais adequada assume o papel de facilitadora na construção do conhecimento.

4. Conclusão

Com a tecnologia cada vez mais presente em nossa realidade, tendo um papel fundamental em nossa relação com o outro e com o meio, a educação, como processo vital na vida do indivíduo, precisa caminhar junto a ela. Não se pode mais ficar alheio ao desenvolvimento da mesma, visto que o ser, hoje, é responsável pela construção de seu conhecimento. O professor, que antes era única e total fonte de informação e difusão do conhecimento, atualmente, torna-se mediador num processo de ensino-aprendizagem das novas gerações. É ele que tem como responsabilidade gerir, auxiliar e transformar a informação e seus recursos em ferramentas de ensino.

A relação entre a educação e a tecnologia não se pauta em um simples ensino tecnológico, mas transforma a instituição em um

ambiente sem fronteiras, onde o ensino e a educação se fazem por meio de plataformas digitais. Corroborando, assim, para que o aluno adquira habilidades, compreendendo que o conhecimento adquirido é importante para sua construção social. Uma vez que o aluno se torna o centro do processo de aprendizagem, é necessário ser criativo, aberto ao diálogo e atualizado frente aos novos processos educacionais.

Frente a isso, a contação de histórias, recurso importantíssimo, pois tem como principal contribuição a construção do indivíduo, por intermédio de questões sociais e as reflexões psicológicas, toma novas proporções por intermédio da tecnologia.

Ademais, o presente estudo traz consigo a reflexão acerca das metodologias utilizadas e como estas interferem no processo de ensino. Com elas, a contação de histórias ganha novos e incríveis recursos dentro do ambiente escolar. Além disso, possibilitam que os alunos se sintam imergidos na literatura infantil, e possam extrair dos mesmos elementos importantes para o seu desenvolvimento com pessoa e como cidadão, além de possibilitar que eles assimilem esses elementos de forma prazerosa.

Em suma, revela-se, ainda, que a contação de histórias é um fator primordial para formação de indivíduos críticos e reflexivos, favorecendo com que se tornem futuros e incríveis leitores por meio dela. Logo, a inserção de ferramentas tecnológicas associadas à educação pode duplicar as probabilidades de sucesso de sua abordagem frente à Sociedade do Conhecimento², garantindo um ensino inovador e que almeje integrar-se à realidade do educando.

5. Referências

AMARILHA, Marly. **Estão Mortas as Fadas?**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997 – Natal: EDUFRRN.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 31ª edição, 2015.

BRÉSCIA, Vera Lucia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**, v. 1. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COELHO, Nelly Novais; **Literatura Infantil: Teoria Análise Didática**. Editora Moderna, 1ª Ed. São Paulo 2000.

_____. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo européias ao Brasil contemporâneo**. 4 ed. Ática, 1991.

DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

FISCHER, J. **Sugestões para o desenvolvimento do trabalho pedagógico**. Timbó: Tipotil, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GARCIA, J. C. R. **Transmissão de tecnologia: análise de conceito**. DataGramZero, v. 2, n. 2, abr. 2001.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. *Cultura, arte e contação de histórias*. Goiânia, 2005.

SILVA, A. G. da. **Concepção de lúdico dos professores de Educação Física infantil**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina: SC, 2011.

TÁVOLA, A. A. **Cultura do hiper-real**. In: Mediatemente! Televisão, cultura e educação. Brasília: MEC, 1999.

TOFFLER, Alvin. **Criando uma nova civilização: a política da terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

VALENTE, J. A. **Informática na educação**. Revista Pátio, ano 3., n. 09. Porto Alegre, maio/jul, 1999.

IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO CURRICULAR PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL

João Otamar Almeida de Jesus¹

1. Introdução

O Estágio é a oportunidade para se exercitar a prática docente ou outra qualquer, assim como os espaços em que é possível praticar uma determinada profissão. A Lei nº 11.788/2008² tratou de definir, classificar e estabelecer as situações de estágio. Percebe-se pela legislação que o estágio, pode ser obrigatório e não-obrigatório, e que se trata de um ato educativo escolar supervisionado.

Portanto, o estágio é um caminho para o exercício profissional de forma a capacitar o profissional. A referida lei, em seu Art. 1º § 2º³, diz: “O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”. É de extrema importância analisar as capacidades de cada docente, pois depende de comprometimento. Desse modo, é preciso constatar as potencialidades das pessoas e expandi-las, pois são aprendizes no mercado de trabalho ou em um novo serviço (PERRENOUD *et al.*, 2002, p.45).

¹ Professor EBTT do IFMA, Licenciado em Química (UFPA), Especialização em Planos e Projetos do Ensino Técnico (CEFET/MG), Mestrando em Ciência da Educação (Universidad Columbia-PY); Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão; E-mail: joao.jesus@ifma.edu.br.

² Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93117/lei-do-estagio-lei-11788-08>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

³ Idem 2.

É uma forma de aumentar as experiências do educando não só ao final do curso como objeto de complementação da carga horária exigida na estrutura curricular, mas também, no currículo que for enviar às empresas para conseguir emprego. O estágio funciona como uma janela para o futuro, pela qual o aluno antevê seu próximo modo de viver. O Estágio Supervisionado tem cumprido de forma eficiente o papel de elo entre o conhecimento teórico e a prática da profissão, possibilita ao estagiário a oportunidade de conhecimento da administração, das diretrizes, do funcionamento das organizações e suas inter-relações com a comunidade.

Mediante o estágio, é presumível a aplicabilidade de informações teóricas por meio da vivência em circunstâncias reais da futura profissão, incremento de capacidades e senso crítico. É o período de exercício pré-profissional, em contato direto com o ambiente de trabalho almejado, desenvolvendo atividades funcionais, profissionalizantes ou comunitárias, como complemento da formação.

As atividades são práticas necessárias para a formação profissional, social e cultural do estagiário, assim como, colocá-lo em contato direto com a atividade da profissão. Desse modo, o estagiário ajusta atitudes, define a área de atuação, interage entre a teoria e prática, amplia a formação no sentido humano, técnico, cultural e científico e disponibiliza a tomada de posse daquilo que efetivamente conta, a prática.

O objetivo desse estudo é analisar a importância do estágio curricular para a prática profissional.

2. Materiais e Métodos

A metodologia usada foi a pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores renomados, em busca de uma compreensão teórica sobre os aspectos que dizem respeito ao tema do artigo, juntamente com pesquisas on-line, para obter atualizações e debates acerca do assunto. A pesquisa bibliográfica foi necessária para identificar os conceitos pertinentes ao tema,

como o intuito de constatar a aplicação e contemporaneidade dos conceitos levantados.

3. O Estágio

Segundo Pimenta (2012), ao contrário do que se pensava, o estágio não é apenas uma atividade prática, precisa do respaldo teórico, pois é instrumento da prática docente, sendo considerada como uma atividade de transformação da realidade. Com isso, é viável afirmar que o estágio curricular é uma espécie de atividade teórica, caracterizada pelo seu conhecimento, diálogo e intervenção na realidade, objeto da prática de ensino. Com isso, considera-se que é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade, que a prática de ensino ocorre. No parecer de Siqueira (2006):

A supervisão de campo é o espaço onde se dá o acompanhamento do estagiário na dinâmica do cotidiano de estágio. É um processo educativo para o desenvolvimento de habilidades técnico-operacionais do aluno e um momento de reflexão frente às demandas atendidas no espaço sócio institucional e de enfrentamento das questões sociais que emergem do cotidiano vivido pelo aluno no estágio (SIQUEIRA, 2006, p.32)

O processo educativo que requer acompanhamento do professor supervisor e pressupõe uma interação com o campo de estágio, ou seja, o acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem *in loco*.

No entanto todo esse processo sofre a interferência de uma crescente precarização das condições do trabalho docente, principalmente nos institutos de ensino, com a contratação de professores horistas e de professores com dedicação integral com sobrecarga de atividades. Acrescido a isso, falta uma infraestrutura que subsidie o acompanhamento dos professores nos campos de estágio de forma sistematizada.

O diálogo entre o campo de estágio com a instituição, e do supervisor de campo com o professor supervisor, geralmente,

acontece por meio de reuniões semestrais e cursos de capacitação para os supervisores. A falta de articulação dos supervisores (de campo) tem grande impacto no processo de ensino/aprendizagem, no planejamento e avaliação do estágio, pois ambos desconhecem a realidade, que é a base do planejamento pedagógico (PORTELA; SCHUMACHER, 2007).

Sem o diálogo da instituição com o campo de estágio, o supervisor de campo não tem conhecimento dos conteúdos abordados na sala de aula e o supervisor não tem conhecimento da realidade do campo de estágio. O fato impossibilita a construção sólida do conhecimento do aluno, através das conexões entre a realidade vivenciada pelo aluno e os aportes teórico-metodológicos, técnico-operativos e ético-políticos ministrados na sala de aula (PIMENTA; LIMA, 2011). Segundo Vieira (2008), isso dificulta olhar avaliativo sobre o todo do processo de aprendizagem, que deveria ser contínuo, sistemático, científico e integral. Para Teixeira (2008), a avaliação que apresenta três funções: diagnóstica, formativa e somativa, como apresentado na tabela 01.

Tabela 01: Funções Avaliativas

A avaliação diagnóstica:
Tem como objetivo a sondagem dos conhecimentos e experiências do aluno e os pré-requisitos necessários à aquisição de um novo saber. Possibilita identificar os progressos e as dificuldades de alunos e professores diante do objetivo proposto.
A avaliação formativa:
Busca proporcionar o feedback para o professor e para o aluno, durante o desenvolvimento do processo ensino–aprendizagem, possibilitando a correção de falhas, esclarecimentos de dúvidas e estímulo para o alcance dos objetivos planejados. Possibilita também, ao educador, obter informações sobre o desenvolvimento do seu trabalho, adequação de métodos e materiais, interlocução com o aluno e adequação da linguagem.
A avaliação somativa:
Tem como finalidade oferecer subsídios para o registro das informações relativas ao desempenho do aluno, expresso em nota ou conceito. Esta avaliação ocorrerá no final de cada unidade de ensino ou ao final de cada bimestre ou ainda no final do ano letivo.

Fonte: Adaptado de Teixeira, 2008.

A avaliação no estágio é entendida como sistemática e contínua. Para tanto, é lançada mão do modelo diário de campo, que é um instrumento utilizado no processo de estágio que possibilita o registro do cotidiano vivenciado no campo de estágio e as reflexões dos alunos.

3.1. O surgimento, evolução e regulamentação do estágio

Ao longo do século XX, foram criados diversos programas e projetos para uma conexão de alunos nas empresas, tais como: Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial, em 1963; Centro de Integração Escola-Empresa – CIEE, em 1964; Projeto Rondon, em 1968; Instituto Euvaldo Lodi, em 1969; Operação Mauá, também em 1969; Projeto Integração, em 1970 e Bolsa de Trabalho, em 1972.

No transcorrer dos anos, certas leis arriscavam instituir o estágio no Brasil, mas apenas em 1977 foi aprovada a primeira lei, Lei nº 6.494/1977⁴, proposta aos estudantes de Instituições de Ensino Superior e Profissionalizante de 2º Grau, que foi revogada em 2008 pela Lei nº11.788/2008 (PROBST; MANHÃES, *apud* FALEIRO; SOUZA; GUIMARÃES, 2009).

De tal modo, que a Lei nº11.788/2008 conta com três grandes interesses, em análise do check-up do CIEE (2008), que enfocam o aprimoramento daquilo que se estuda na Instituição de ensino, se a parte concedente conta com a cooperação de um profissional legal e adequado quanto à exigência profissional e se os estudantes são liberados de qualquer custo quanto aos serviços prestados pelos programas e projetos de integração.

⁴ Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128380/lei-6496-77>>. Acesso em: 20 maio. 2020.

Quadro 1: Comparativo entre a antiga (nº 6494/1997e a nova Lei do Estágio (nº 11.788/2008).

O QUE PERMANECE IGUAL	O QUE MUDA
Perfil do candidato a estágio: jovens regularmente matriculados em instituições de ensino médio, educação superior, profissional e especial.	Perfil do candidato a estágio: estudantes de ensino fundamental na modalidade profissional, e estrangeiros matriculados em instituições de ensino brasileiras e com visto de permanência válido.
	Carga horária: 6 horas diárias/30 horas semanais para alunos do ensino superior, educação profissional de nível médio e do ensino médio de formação geral.
	Duração estágio: Cai o tempo mínimo de um semestre letivo e instaura-se o máximo de dois anos na mesma empresa ou órgão público concedente.
Instituições de ensino: determinação das condições para a contratação dos seus estudantes em programas de estágio.	Instituições de ensino: passam a designar um professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, e a exigir do educando a apresentação periódica de um relatório de atividades.
Perfil dos contratantes: Pessoas jurídicas de direito privado e os órgãos da administração direta, autárquica e fundacional de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.	Perfil dos contratantes: também podem contratar estagiários, todos os profissionais liberais de nível superior devidamente registrados em seus conselhos de fiscalização profissional.
Obrigatoriedades dos contratantes: Formalizar o estágio com um termo de compromisso assinado pelas partes envolvidas. Adequar o programa de estágio às determinações das IEs.	Obrigatoriedades dos contratantes: Designar um supervisor para cada dez estagiários; enviar uma avaliação semestral do estagiário para a IE correspondente e de um resumo das atividades ao próprio estagiário ao fim do seu treinamento.
Proporção de estagiários de educação superior, profissional e especial: Livre.	Proporção de estagiários de nível médio de formação geral: Varia de acordo com o porte das entidades concedentes: I – de 1 a 5 empregados: 1 estagiário; II – de 6 a 10 empregados: até 2 estagiários; III – de 11 a 25 empregados: até 5 estagiários; IV – acima de 25 empregados: até 20% de estagiários.

Fonte: CIEE esclarece dúvidas sobre a Nova Lei do Estágio (2008).

Diversas mudanças positivas vistas pelo CIEE (2008) são: a licença explícita para o aluno do ensino médio, a concessão de recesso remunerado de um mês após um ano de estágio, a redução da carga horária para 4 horas dias e 30 horas/semanais, entre outras.

Em suma, a nova lei trouxe muitos benefícios quanto à aplicabilidade do estágio, como é possível observar no quadro 1.

Em comparação aos itens mencionados no quadro acima, a nova lei objetiva preencher algumas falhas que permaneciam no regulamento anterior. Procura explicar todos os direitos e deveres da empresa e dos estagiários, para promover a relação de alunos nas empresas como estagiários, qualificando-os para o mercado de trabalho.

3.2. A importância do estágio

Na atualidade, pode ser complexo separar a conduta das pessoas e das organizações. As empresas trabalham em prol de objetivos empresariais, que seguem uma série de normas que regulam a atuação organizacional. A questão é que as empresas dependem do capital humano que possuem. As pessoas que refletem, projetam e fazem com que as coisas aconteçam. Além disso, as pessoas dão vida às empresas, além de aproveitar a própria criatividade para concorrer no mercado de trabalho e alcançar seus objetivos (CHIAVENATO, 2010).

Nesse sentido, o estágio é de muito valor para os alunos, instituições de ensino e, sobretudo, para o mercado de trabalho. Para o aluno, sua importância é ressaltada e compreendida como uma procura para o aperfeiçoamento e complemento da sua formação profissional, em termos técnicos e pessoais.

Da mesma forma, pode-se acrescentar que há grande valia em refletir sobre a prática na formação do professor, que durante os estágios pensam e repensam sobre suas práticas, no que fazem com seus alunos, que conteúdos escolher, como selecionar qual seria mais adequado para cada momento (IMBERNÓN, 2001)

Conforme Flory (2005, p.130), para as empresas o estágio é a oportunidade para identificar os funcionários com o perfil mais adequado aos seus interesses:

É importante saber que as empresas buscam identificar profissionais com perfil multifuncional, ou seja, profissionais que conheçam ou dominem além

do que é pertinente à função para qual foram contratados. Desta forma é perceptível a importância para as empresas, pois através deste recurso pode ser o momento de lapidá-los de acordo com o perfil que as empresas necessitam (FLORY, 2005, p.130).

É por meio desse mecanismo que se desvenda a identificação profissional e o estágio proporciona embasamento para a instituição de ensino, pois completa o conhecimento teórico alcançado em sala de aula com a noção prática e teórica. A partir disso, pode contribuir para o progresso no mercado de trabalho, visto que cada vez mais profissionais qualificados ocupariam as vagas nas organizações.

3.3. Relação estágio e mercado de trabalho

As organizações ainda enfrentam dificuldades em encontrar profissionais para preencher as vagas oferecidas (AGITAÇÃO, 2012, p.45).

Ao mesmo tempo, há muitos entraves para o profissional ingressar e permanecer no mercado de trabalho. As empresas não aguardam somente uma formação acadêmica, mas pelo menos um conhecimento profissional básico. Apesar disso, o grande empecilho é que não há como ter esse conhecimento sem ter a chance de adquiri-lo, na prática, pois, ele vem com o tempo.

Contudo, talvez o mercado ainda não tenha esse olhar. Muitos jovens estudam até 25 (vinte e cinco) anos ou mais, com a crença de que empilhar diplomas seja um diferencial para alcançar uma ocupação (GHERINGER, 2008).

Uma alternativa para introduzir-se neste tão competitivo mercado de trabalho, seria ir à procura de um estágio. Além de ser um benefício para o estudante, constitui-se em mais confiança para a empresa contratar alguém que está em busca desta chance. De acordo com Flory (2005, p.17) “a capacidade em uma profissão pode ser obtida por várias maneiras por meio do estudo formal, da

experiência profissional, da vivência e do compartilhamento de experiências, entre outros”.

Nesse aspecto, Flory (2005, p.115) assegura que o estágio: “É o meio que possibilita integrar o conceito adquirido nos bancos acadêmicos com a prática”. É necessário ressaltar que o estágio é uma forma de avaliar melhor a profissão, ou seja, o estudante pode ter uma visão em profundidade do que vivencia, de modo que possa distinguir e se adaptar às exigências atuais.

3.4. Competências profissionais da atualidade

Em função da grande concorrência os profissionais necessitam procurar as capacidades indispensáveis para se tornar um concorrente apropriado para o mercado de trabalho. Vale destacar que, além das capacidades adquiridas na área, que o estagiário seja flexível para ajustar-se ao desempenho de suas funções. Estas capacidades podem ser reconhecidas quando aplicadas nas circunstâncias empresariais, de modo que diferencie o perfil profissional da pessoa e favoreça o seu desenvolvimento profissional (DIAS, 2012).

A despeito de muitos jovens não compreenderem, pois, o importante é entrar no mercado e demonstrar toda sua potencialidade e confirmar que pode oferecer muito à empresa. É fundamental obter a confiança dos superiores. Por meio da confiabilidade, há chances de concluir o estágio, conquistar o emprego e mostrar as capacidades que as empresas exigem ou adquiri-las (GEHRINGER, 2008).

A orientação mencionada pelo autor, no parágrafo acima, pode dar elementos fundamentais para que os candidatos se aprimorem possam ampliar as capacidades e inspirar confiança nos contratantes.

Segundo Chiavenato (2010, p.18), “formar é muito mais que somente informar, pois representa um enriquecimento da personalidade humana”. Nos cargos técnicos é essencial que os profissionais se mostrem capazes de executar, de forma

competente e dinâmica as colocações organizacionais. Nessa linha de pensamento, o estágio é o subsídio principal, certamente, pode promover o incremento de competências voltadas ao desenvolvimento dos cargos pretendidos.

4. Análise dos resultados

O estágio é importante para o estudante, visto que se trata da etapa, na qual acontece a junção da parte teórica e prática. É o período em que são adquiridas novas experiências, fatores importantes para que o estudante possa desempenhar sua profissão, ao cooperar para o desenvolvimento do setor produtivo, nos mais diferentes setores da economia.

O estágio assumiu o papel de campo de provas para o educando interagir com o meio profissional, adquirir uma postura aceita no mercado de trabalho, estimular o senso crítico, melhorar seu relacionamento humano, ampliar suas capacidades, descobrir o novo.

O estágio supervisionado é uma ferramenta muito importante não só para os cursos técnicos como para os cursos de graduação, pois, é por meio dele que se coloca em prática o que se aprende na teoria. Nessa direção, é a oportunidade para adquirir novos conhecimentos, aumentar o desenvolvimento técnico-científico, de modo a propiciar uma avaliação positiva de desempenho e aperfeiçoamento de suas habilidades, mediante uma situação real de trabalho.

É uma forma de aumentar as experiências do educando não só ao final do curso como objeto de complementação da carga horária exigida na estrutura curricular, mas também, no currículo enviado às empresas com de conseguir emprego. O Estágio Supervisionado tem cumprido de forma eficiente o seu papel em unir a teoria à prática.

Mediante o estágio, é presumível a aplicabilidade de informações teóricas por meio da vivência em circunstâncias reais da futura profissão, incremento de capacidades e senso crítico. É o período de exercício pré-profissional, em contato direto com o ambiente de trabalho almejado, desenvolvendo atividades

funcionais, profissionalizantes ou comunitárias, o que complementa a formação.

As atividades são práticas necessárias na formação profissional, social e cultural do estagiário, assim como, colocá-lo em contato direto com a atividade da profissão, pode ratificar sua área de atuação, fazendo a interação entre a teoria e prática, ampliando a formação no sentido humano, técnico, cultural e científico.

O conteúdo do diário de campo pode ser referência para os dois supervisores no processo de avaliação formativa, de modo que os questionamentos, dúvidas e “erros de interpretação e intervenções” possam ser acompanhados continuamente, dando oportunidade para que os erros sejam sanados.

Portanto, o estágio é de essencial seriedade para os alunos, instituições de ensino e para o mercado. Entretanto, a permanência do estagiário no trabalho vai depender da capacidade e desenvoltura individuais determinadas por cada função, como resultado da flexibilidade do profissional quanto às exigências da empresa.

O estagiário pode alcançar um bom incremento profissional e pessoal, de modo que ele alcance o conhecimento que o mercado de trabalho precisa, pois será habilitado para dominar toda a informação que for imprescindível acerca do aprendizado do cotidiano. O estagiário necessita exercitar o que foi observado em sala de aula e poderá apresentar dados das aulas teóricas para as atividades práticas, o que auxilia muito no desenvolvimento do seu perfil profissional.

O profissional que não teve a oportunidade de estagiar em sua área, com certeza encontrará muito mais problemas para ingressar no mercado de trabalho, pois só tem a noção teórica. Ao mesmo tempo, poderá até perder a oportunidade para alguém que já tenha mais conhecimento profissional.

5. Conclusão

Concluindo, pode-se dizer que diante do cotidiano das instituições de ensino, das dificuldades estruturais das escolas,

rotina, disponibilidade de ambientes, recursos materiais, afinidades pessoais, ausência de apoio familiar, indisciplina dos alunos, formação insuficiente. Muito se discute sobre a formação dos alunos, por não se sentirem aptos para o enfrentamento dos problemas existentes no exercício profissional. A partir dessas discussões, podem surgir indicadores para nortear ações que garantam um preparo mais adequado aos novos profissionais.

Constitui-se o estágio, em uma prática de aprendizado por meio do exercício de funções referentes à profissão será exercida no futuro e que adiciona conhecimentos práticos aos teóricos aprendidos nos cursos.

Por fim, o estágio curricular supervisionado, deve ser visto como um importante meio para a formação do aluno e do professor, pois traz elementos indispensáveis para o exercício diário do futuro profissional. É um período em que o concluinte, percebe a possibilidade de utilizar os conhecimentos teóricos na prática, procurando fazer uma reflexão no seu cotidiano, em busca de melhorias e transformações ao longo deste período. As mudanças continuam no seu dia a dia, p cada turma possui uma realidade diferente, que exige posturas diferentes, a cada ano são situações diferentes. A cada ano situações diferentes que exigem do professor constantes atualizações e desta forma, resiliência no que se refere às mudanças na maneira de conduzir o seu trabalho, diante dos seus alunos.

6. Referências

- AGITAÇÃO. **Tecnologia da informação**. São Paulo: CIEE, 2012.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- CIEE **esclarece dúvidas sobre nova lei do estágio**. 2008. Disponível em: Acesso em: 24 de março de 2013.
- DIAS, Elaine M. **Quais as competências necessárias para obter inserção no mercado de trabalho?** 2012. Disponível em: <<http://>

www.rhportal.com.br/artigos/wmview.php?idccad=sv9tigppf>.

Acesso em: 03 mar. 2019.

FALEIRO, Letícia T. R.; SOUZA, Élide P.S.; GUIMARÃES, Ludmila V. M. **Estagiário**: de aprendiz à mão-de-obra barata: A problemática da prática do estágio profissional na atualidade. 2009, Minas Gerais. Disponível em: <http://www.convibra.com.br/2009/artigos/105_0.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

FLORY, Henrique. **Emprego não cai do céu**. São Paulo: Arte & Ciência, 2005.

GEHRINGER, Max. **Confira dicas para conseguir um estágio**. 2008. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Concursos_Empregos/0,,MUL602298-9654,00.html> Acesso em: 14 mar. 2019.

IMBERNÓN, F. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica G.; MACEDO, Lino; MACHADO, Nilson J.; ALLESSANDRINI, Cristina D. **As competências para ensinar no século XXI**: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, M. do S.L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. – Série saberes pedagógicos).

PORTELA, Keyla Christina Almeida; SCHUMACHER, Alexandre José. **Estágio Supervisionado**: teoria e prática. 1. ed. São Paulo: Editora Viena, 2007.

SIQUEIRA, M.M.N.T. **A formação do assistente social**: a afetividade na supervisão de estágio. 2006. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2006.

TEIXEIRA, Gilberto. **Avaliação da aprendizagem**. 2008. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=4&texto=81>. Acesso em: 28 fev. 2019.

TÔRRES, Ofélia de L. S. **O indivíduo na organização**: Dimensões esquecidas. São Paulo: Atlas, 2012.

VIEIRA, José. **Apontamentos das aulas da disciplina de Avaliação em docência superior.** Curso de especialização em Docência na Educação Superior, 2008.

AFASTAMENTO DO PROFESSOR DA SALA DE AULA: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS

Valéria Maria Carvalho Martins¹

1. Introdução

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a saúde é o completo bem-estar físico, mental e social, é mais do que apenas a ausência de doenças. É resultado das condições de vida como um todo: alimentação saudável, habitação digna, educação ao longo da vida, salário, ambiente de trabalho, cidade, acesso aos serviços básicos de saúde, lazer e relações humanas éticas (BRASIL, 2001).

No segmento desse conceito está incluída a doença profissional que, segundo a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e o Decreto Regulamentar n.º 6/2001², refere-se à doença adquirida pela execução de alguma atividade profissional. Conforme determinadas condições de trabalho, as atividades podem causar incapacidade para o exercício da profissão ou até morte, decorrentes da exposição a agentes físicos, químicos e biológicos que agridam o organismo humano.

Quando o ambiente de trabalho não é favorável, para um bom funcionamento da máquina humana, colocando-a em situações desfavoráveis ou quando essas condições de trabalho ultrapassam os limites toleráveis do organismo, observa-se o aparecimento de vários tipos de doenças como, estresse físico, emocional, problemas de voz, audição entre outros. O artigo descreve vários estudos com professores, em turnos alternados, que comprovam a ocorrência de

¹ Professora do Instituto Federal do Maranhão, Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia. E-mail: valeria@ifma.com.br.

² Disponível em: <<https://dre.pt/pesquisa/-/search/315913/details/maximized>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

perturbações digestivas, do sono e humor. O desenvolvimento destas patologias também pode ser desencadeado quando relacionadas a fatores como os horários deslocados ou a dificuldade em efetuar tarefas à noite, momento de menor resistência do organismo.

Segundo Gonçalves e Penteado (2005), a relação entre saúde e trabalho, na escola, requer uma compreensão abrangente do processo que leva o professor a adquirir determinadas doenças, bem como as condições e organização do trabalho docente. Para isso, há que se buscar procedimentos metodológicos que possibilitem evidenciar os sentidos latentes e a pluralidade de sentidos no trabalho. Nesse caso, ver o mundo pelos olhos dos próprios trabalhadores e colocar-se no lugar do outro, a fim de procurar compreender as razões, possibilidades de ação, critérios de decisão e compromissos entre objetivos conflitantes.

No Brasil, a literatura científica sobre as condições de trabalho e saúde dos professores é ainda restrita. Entretanto, desde a década de 90 vem aumentando o número de estudos referentes a este grupo ocupacional (DELCOR *et al.*, 2004, p.200). Para os autores, o trabalho humano é considerado como fonte de realização, satisfação, prazer, mas, por outro lado pode também se transformar em elemento patogênico, tornando-se nocivo à saúde.

Nesse contexto, Gasparini *et al.* (2005) observam que os dados de afastamento são limitados aos números, sem expressar os problemas de saúde vividos pelos servidores. É arriscado afirmar que há associações diretas desses problemas com o trabalho, desenvolvidos pelos professores. Apesar disso, tais fatores permitem organizar hipóteses que tendem a identificar a ocorrência do adoecimento com as particularidades das escolas e as condições de trabalho vividas em suas dependências. O afastamento dos docentes de suas atividades pode ser associado às condições às quais se submetem: realização de movimentos repetitivos, muito tempo em pé, número de alunos excessivos em sala, jornada de trabalho excessiva, baixos salários, uso da fala em excesso.

Embora muitos destes profissionais sintam-se realizados e recompensados pela função social que exercem, existem algumas condições de trabalho que trazem a esse grupo profissional o cansaço, a desilusão com a profissão, sem vontade de ensinar, implicando em baixo nível de qualidade de ensino (SANTINI; MOLINA NETO, 2005).

Nessa perspectiva, o debate aqui proposto se justificou por verificar as principais causas e consequências do afastamento desses profissionais, da sala de aula. É um assunto relevante, mas que o próprio profissional ignora, sem perceber as consequências para o processo ensino/aprendizagem.

2. Materiais e Métodos

A metodologia consistiu na descrição detalhada dos caminhos utilizados para alcançar os objetivos, implicando na definição do tipo de pesquisa a realizar, técnicas, organização, tratamento, além de outros procedimentos próprios a cada sistemática definida, exigindo uma busca por referências minuciosas e específicas, para o referido artigo.

Trata-se de uma pesquisa de natureza exploratória, desenvolvida a partir da revisão bibliográfica, em que a abordagem é qualitativa, por meio da leitura de artigos científicos publicados nos últimos anos.

A coleta do material para a presente pesquisa foi realizada nos meses de fevereiro a abril de 2019. O ambiente virtual foi essencial para a busca desse material, foi feita uma pesquisa em *site* de busca, através de banco de dados relacionados à educação, com os descritores “sala de aula”, “afastamento”, “causas” e “consequências”, e em *sites* oficiais, como o Ministério da Educação. Cada descritor apresentou resultados significativos, embora com contexto parecido e, em alguns casos, conteúdos iguais, considerando, neste caso, o primeiro registro.

Além do material eletrônico, foram pesquisados dados em livros e periódicos da área, os quais foram fundamentais para conceituar e contextualizar as informações previamente coletadas.

Realizada a etapa de coleta de dados, foi feita uma leitura dos materiais, a fim de selecionar quais materiais atenderiam ao objetivo do presente estudo. Em seguida, realizou-se o fichamento do material selecionado, a fim de fazer o registro das diferentes fontes consultadas.

Na fase de interpretação, as obras foram lidas e analisadas, para que os eixos temáticos dos resultados fossem organizados de acordo com o objetivo do trabalho e fossem discutidos.

Depois das etapas descritas acima, foram apresentadas as principais considerações de cada material utilizado, a fim de serem discutidas e relacionadas entre si, para um posicionamento acerca do afastamento do professor da sala de aula.

3. Doença funcional e algumas doenças acometidas pelos profissionais docentes

As doenças funcionais ou doenças profissionais, como define o Art. 310 Código de Trânsito Brasileiro³ e 2ª Lei 248/99 de 2 de julho⁴ são as doenças constantes da lista das doenças profissionais e toda lesão, perturbação funcional ou doença, que seja consequência necessária e direta da atividade exercida pelos trabalhadores, desde que não representem o desgaste normal do organismo.

O trabalhador cria um sentimento de fracasso e exaustão, ocasionado por um grande desgaste de energia, resultando em condutas de fadiga, irritabilidade, depressão, mau humor, sobrecarga de trabalho, severidade e intolerância. Ao focar o assunto quanto aos professores, Remor (2012) descreve a Síndrome

³ Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10588273/artigo-310-da-lei-n-9503-de-23-de-setembro-de-1997>>. Acesso em: 12 jun.2020.

⁴ Disponível em: <http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1170&tabela=leis>. Acesso em: 12 jun. 2020.

do Esgotamento Profissional (SEP), como um estresse crônico, causado pela relação com a demanda escolar, a qual leva ao esgotamento e ao afastamento emocional do professor para com os alunos. Sendo assim, é presumível julgar que a SEP surge da oposição entre os ideais particulares do professor e a realidade da vida ocupacional, no cotidiano nas escolas.

Vale enfatizar, entre outras, três extensões da SEP, segundo Santini *et al.*, (2005):

Exaustão emocional: efeito de esgotamento tanto físico quanto mental, a sensação de não dispor de energia para nada;

Despersonalização: mudança da personalidade do indivíduo, induzindo o professor a desenvolver atitudes negativas e indiferentes frente aos alunos e colegas de trabalho;

Carência de concretização pessoal no trabalho: intenção em analisar o próprio trabalho de forma negativa (SANTINI *et.al.*, 2005, p.209).

Resultados desse processo é a geração de pessoas que se notam deprimidas, descontentes consigo mesmas e com seu desenvolvimento profissional (SANTINI *et al.*, 2005, p.210).

Ao retomar o mote para o estresse físico e mental, o artigo contou com a preciosa colaboração de Amorim (2009), o qual apresenta uma lista de eventos que podem ser causadores do desencadear desse processo. O autor menciona a falta de formação científica, punição e injustiça, cultura organizacional baseada na ameaça, falta de comunicação, pressão de tempo, restrição ao desenvolvimento pessoal, a própria carreira, condições de trabalho, características pessoais, gestão acadêmica e o próprio ambiente de trabalho.

Os eventos mencionados acima podem ser geradores do Estresse que, segundo Geara e Villatore (2006, p.45) é: “o estado manifestado por uma síndrome específica que consiste em todas as mudanças não específicas induzidas dentro de um sistema biológico”. O Estresse e outros transtornos mentais também podem ser doenças do trabalho, pois são respostas do organismo a uma situação de ameaça, tensão, ansiedade ou mudança, relacionada ao trabalho.

O termo estresse pode ser utilizado em dois sentidos, tanto para descrever um estado de muita tensão, quanto para definir a resposta a tal circunstância. Estresse também pode ser definido como um conjunto de condições bioquímicas do organismo humano, refletindo a tentativa do corpo de fazer o ajuste às exigências do meio (MARTINS, 2007).

De acordo com Sadir e Lipp (2009), a qualidade de vida, implicações em nível pessoal e implicações para as empresas tornaram o estresse uma preocupação para a sociedade. O excesso pode causar desgaste físico e mental, gerar o envelhecimento precoce e uma série de doenças e, em nível mais elevado, levar à morte.

Ao debater esse tema, o estudo foi ao encontro do que dissertam Guimarães *et al.* (2004), quando aproxima o quadro aqui descrito da Síndrome de *Burnout*, como uma doença ocupacional, ocasionada também pelas más condições do trabalho docente. A aproximação do adoecimento com a Síndrome de *Burnout* se justifica, as duas realidades partem de um transtorno que está diretamente relacionado ao trabalho. Configura-se como estresse laboral crônico, cujos sintomas são: baixa realização profissional e exaustão emocional, que geram a falta de envolvimento emocional com a atividade, o desânimo ou apatia quanto ao trabalho, e o distanciamento dos alunos.

O estudo pesquisou o significado do vocábulo *Burnout* e encontrou, na literatura, o esclarecimento de Santini (2004), que assegura ser uma composição de *burn*, que significa queima e *out*, exterior, dois termos da língua inglesa, sugerindo que a pessoa com esse tipo de estresse consome-se física e emocionalmente, referindo-se aos processos de esgotamento psicológico vivenciado em relação ao trabalho. Em ambientes de trabalho, em que a comunicação é precária, há fortes tensões, sofrimentos psíquicos e transtornos mentais. É digno de nota que o sofrimento e a insatisfação do professor aparecem muito antes da manifestação de um transtorno mental. A exigência de atenção, o controle excessivo, a despersonalização estão diretamente ligados à fadiga crônica e ao *burnout* (BRASIL, 2001).

Os escritos de Vieira (2006) contribuíram para ampliar o entendimento sobre o termo e seu desencadeamento, pois afirmam que a Síndrome de *Burnout* é determinada pelo modo e gestão de trabalho, caracterizado por pouca ou nenhuma autonomia, sobrecarga de tarefas, a instabilidade no emprego, sentimento de desmoralização no ambiente de trabalho e falta de suporte da gestão.

A Síndrome de Burnout é um diagnóstico recente em saúde mental. Não se trata de uma síndrome clínica e sim de um diagnóstico de situação laboral, como é classificada pelo Código Internacional de Doenças 10 (CID-10)⁵. O fator determinante parece ser a incapacidade de o trabalhador atingir um ideal, ou seja, de atingir as metas estipuladas pela organização do trabalho (VIEIRA, 2006).

Segundo Veodato e Monteiro (2008), no que diz respeito aos distúrbios da voz, relacionados ao trabalho, cabe considerar aspectos do ambiente como: altos níveis de ruído, desconforto e choque térmico, ventilação inadequada, exposição a produtos químicos irritativos de vias aéreas superiores, como solventes e presença de poeira ou fumaça, entre outros.

Quanto aos aspectos organizacionais destacam-se a jornada prolongada, sobrecarga, acúmulo de atividades ou de funções, demanda vocal excessiva, ausência de pausas e de locais de descanso durante a jornada, falta de autonomia, ritmo estressante, trabalho sob forte pressão e desagrado com a remuneração (DELCOR *et al.*, 2004, p.187).

A saúde vocal é considerada um aspecto importante na qualidade de vida do professor, pois esse é o seu principal instrumento de trabalho e importante recurso na relação professor/aluno, com implicações relevantes no processo ensino-aprendizagem (DRAGONE, 2001). Ainda segundo Dragone, (2001), para o autor, as alterações de voz (tais como rouquidão ou disfonia, afonia, dor ao falar, cansaço ao falar, falhas na voz, falta de projeção vocal e dificuldade para falar em forte intensidade) são responsáveis por um número significativo de queixas, licenças

⁵ Disponível em: <<http://www.medicinanet.com.br/cid10.htm>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

médicas, afastamentos e readaptações funcionais, o que representa prejuízos para o professor e para a comunidade escolar.

Em vista disso, Penteado (2003) afirma que os professores demonstram dificuldades em perceber o processo saúde-doença e refletir sobre os sinais e sintomas vocais que apresentam. Isso pode ser indicativo de um quadro de dessensibilização do próprio sofrimento e deformação nas maneiras de perceber, sentir, interpretar, significar e enfrentar as experiências cotidianas. Nesse ponto, o artigo se deteve em analisar cada um dos elementos geradores desse processo, que pode ser considerado como adoecimento profissional.

3.1. Condições de trabalho

As condições do trabalho docente, desde as primeiras iniciativas, na educação brasileira, podem ser consideradas precárias para o trabalho docente, pois os espaços eram improvisados e os educadores condicionados a uma metodologia vazia de significado. Outros fatores, como a jornada estendida, além das aulas esse profissional precisa de tempo para planejar, corrigir e avaliar, período desconsiderado da carga horária destinada à atividade do profissional da educação. Isso mostra a possibilidade de associá-las aos sintomas mórbidos e elevada prevalência de afastamentos por motivos de doença na categoria (GARCIA, 2012).

Nesse sentido, Salim e Oliveira (2010) consideram que estas tarefas excessivas representam uma sobrecarga de trabalho, inclusive nas férias, finais de semana. Retiram do professor a oportunidade de estar com seus familiares, amigos ou mesmo realizar outros tipos de atividades físicas, culturais e sociais, comprometendo sua qualidade de vida.

Segundo Francelino (2003):

A partir da década de 1960, o professor se vê submetido às mesmas condições dos trabalhadores fabris, pois a escola adquire a nova função de formar

trabalhadores. O aluno passa a ser visto como produto e a escola como uma instituição produtora da força de trabalho (FRANCELINO, 2003, p.23).

São vários os fatores que tornam a escola um ambiente desgastante: a sobrecarga de trabalho, multiplicidade de papéis, estrutura das escolas, fatores sociais e organizacionais, relações interpessoais, elevado número de alunos por classe, comportamento indevido dos alunos e falta de recursos materiais para o trabalho. (SANTINI; MOLINA NETO, 2005, CARLOTTO; PALAZZO, 2006).

Outros fatores tidos como desgastantes na escola são a falta de apoio e participação dos pais e gestores, o processo de alfabetização, crianças altamente desinteressadas para aprender (desmotivadas), falta de apoio técnico específico diante de crianças com dificuldade de aprendizagem e classes numerosas (AMORIM, 2009).

Gasparini *et al.* (2005) apontam para a precarização do trabalho do professor, evidenciada pela desvalorização da imagem, baixos salários, intensidade de exposição a agentes de risco, carência de recursos materiais e humanos, aumento do ritmo e intensidade do trabalho. Todas estas situações configuram fatores psicossociais do trabalho que podem gerar sobrecarga de trabalho físicas e mentais, que trazem consequências para a satisfação, saúde e bem-estar dos trabalhadores.

De fato, segundo Souza *et al.* (2003) as condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar, podem gerar sobre esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas⁶. Se não há tempo para a recuperação, são desencadeados ou precipitados os sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos mentais.

⁶ Estudo científico das relações entre os fenômenos psíquicos e os fenômenos fisiológicos.

3.2. O professor e a deterioração das suas condições de trabalho

Na visão de Neves (2006), os docentes vêm experimentando o mal-estar profissional e vêm demonstrando sinais de sofrimento, sufocamento, estresse, esgotamento, ansiedade, depressão e fadiga no trabalho. Esses sintomas são motivados pelos fatores que potencializam o sofrimento como, as relações hierárquicas, a longa e extenuante jornada de trabalho, a dificuldade de atuar no domínio de turma, a crescente humilhação salarial, a desqualificação e desvalorização social do seu trabalho.

Na perspectiva de Giapponese e Salles (2008),

[...] a organização da rotina faz parte de uma nova ordem econômica, na qual os seres humanos fazem parte, e pode ser autodestrutiva, pois perdem o controle sobre seus próprios esforços e morrem vítimas do empobrecimento de seus trabalhos, espiritualmente de diferentes formas, como brutos, ignorantes ou estúpidos (GIAPPONESE e SALLES, 2008, n.p).

Nesta relação lógica, a inovação tende a ceder perante a rotina. O professor, ao longo de sua carreira profissional, vai embrutecendo, e esse embrutecimento o faz adoecer. Para Giapponesi e Salles, (2008, n.p) “um trabalhador que, sua vida inteira, executa uma única operação transforma todo o seu corpo em órgão automático”. O trabalhador torna-se um ser humano alucinado e estilhaçado pelo trabalho recursivo que, muitas vezes, faz durante anos, ou até mesmo durante a vida toda, sem poder fugir de uma exaustão tanto física, quanto psicológica e cultural.

4. Análise dos resultados

No século XXI, a educação convive com um considerável número de professores readaptados (afastados da sala de aula, temporária ou permanentemente, transferidos para as atividades administrativas). Isso se deve pelo diagnóstico de uma ou mais doenças da área da psiquiatria, neurologia, otorrinolaringologia,

reumatologia ou mesmo professores que se mantêm em sucessivas licenças de saúde, por razões diversas.

Esses professores são alvo frequente de severas críticas, quando se debate a educação no Brasil. O profissional vivencia o aviltamento das categorias de trabalho, como difundido na mídia e na sociedade, em geral, ocasionando múltiplos manifestos pelo direito e respeito dos docentes. Histórias antigas e mais atuais mostram o papel do docente na sociedade, o quão é admirável e como este profissional tem sido maltratado.

Essa constatação deflagra ansiedade, pois na área educacional as especificações atribuídas ao trabalho docente têm um caráter delicado. Esse caráter delicado transcorre, pelo fato de que os professores têm uma jornada de trabalho que não principia nem conclui na escola. Acontece na escola, mas principia e tem continuação fora dela. Em sua maioria, os professores trabalham duas ou mais escolas. Isso potencializa o empenho e a deterioração própria à profissão. Essa deterioração não é só física, mas, além disso, afeta a parte psíquica do docente. Exige-se, como uma particularidade importante da profissão, que os professores tenham que “conhecer e ver o mundo” dos seus alunos, do ponto de vista deles, para ter um bom relacionamento.

5. Conclusão

Após os estudos acerca da valorização do professor, é possível concluir que serão necessárias muitas iniciativas, tanto por parte de professores quanto de governantes, a fim de se chegar a soluções para a crise na educação. Melhor desempenho da aprendizagem na sala de aula, melhor formação do professor, adequação dos cursos de Pedagogia às demandas do século XXI, melhor condição de trabalho, melhor salário e medidas que propiciem aos profissionais de ensino maior segurança do mesmo em sala de aula, pois são inúmeros os índices de violência envolvendo alunos e professores.

Além disso, o trabalho tentou esmiuçar a complexidade vivida pelo professor nas escolas públicas do Brasil, visto que os

problemas são inúmeros a começar pela degradação da própria profissão. Some-se a isso, que o professor tem de enfrentar situações imagináveis, tais como: alunos problemáticos, agressões físicas, tráfico de drogas, escolas em péssimas condições de funcionamento. Enfim, uma série de problemas que demonstram o caos vivenciado por esses profissionais.

Mediante essas considerações, conclui-se que será necessário grande empenho a ser despendido em prol de uma educação de qualidade. Para isso, os professores devem ser valorizados para que possam exercer sua profissão de maneira digna, com as tarefas, designadas por gestores educacionais com o objetivo de aprimorar o exercício da Educação.

6. Referências

AMORIM, C. Promovendo a saúde do professor. In SILVA, M.B. (org.) **Consultoria em Psicologia Escolar e Educacional: Princípios teóricos e técnicos e contribuições de práticas sistematizadas**. Curitiba: Juruá, 2009. (105 -123).

BRASIL, Ministério da Saúde. **Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de *Burnout* e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública** (FIOCRUZ), Fundação Oswaldo Cruz, v. 22, n. 5, p.1017-1026, 2006.

DELCOR, N.S.; ARAÚJO, T.M.; REIS, E.J.F.B.; PORTO, L.A.; CARVALHO, F.M.; SILVA, M.O. et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cad Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p.187-203, 2004.

DRAGONE, M.L.O.S. Novos caminhos para os estudos sobre a voz do professor. **Rev Fonoaudiol Brasil**. 2001;1(1):43-50.

FRANCELINO, S.M.R.L. As transformações do mundo do trabalho e a atividade docente. In: LEÃO, I.B. **Educação e psicologia: reflexões a partir da teoria sócio histórica**. Campo Grande: Editora UFMS, 2003.

GARCIA, L.A.L. **Trabalho Docente: um levantamento das licenças médicas de professores da rede estadual de ensino em Sorocaba**. Universidade de Sorocaba. Sorocaba – SP, 2012.

GASPARINI, S.M.; BARRETO, S.M.; ASSUNÇÃO, A.A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p.189-199, maio/ago., 2005.

GEARA, D.L.; VILLATORE, M.A.C. **As doenças ocupacionais e suas repercussões nas relações de emprego**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná Centro de Ciências Jurídicas e Sociais. 2006.

GIAPPONESI, M.L.; SALLES, F.C. **Rotinização e trabalho docente**. Sorocaba, 2008. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss06_06.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

GONÇALVES, C.G.O.; PENTEADO, R.Z. Fonoaudiologia e saúde do trabalhador: a questão da saúde vocal do professor. **Saúde Rev.** 2005;7(15):45-51.

GUIMARÃES. L. A. M.; SIEGRIST, J.; MARTINS. D. A., Modelo de estresse ocupacional ERI (effort-reward imbalance). In: GUIMARÃES. L. A. M.; GRUBITS, S. Série saúde mental e trabalho. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. v. 2, p.69-84.

MARTINS, M. G. T. Sintomas de Stress em Professores Brasileiros. **Rev. Lusófona de Educação**, 2007, no.10, p.109-128.

NEVES, M. Y. **Trabalho docente e saúde mental: a dor e a delícia de ser (estar) professora**. 2006. 277 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Instituto de Psiquiatria, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PENTEADO, M. de V.C. **Vitaminas, aspectos nutricionais, bioquímicos, clínicos e analíticos**. 1 ed. Barueri, SP: Manole, 2003.

REMOR, E.A. Professor: uma profissão estressante. **Revista Opinião** 2. 2012. Disponível em: <<https://www.sinprors.org.br/>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

SADIR, M.A.; LIPP, M.E.N. As fontes de stress no trabalho. **Revista de Psicologia da IMED**, vol. 1, n.1, p.114-126, 2009.

SALIM, C.; OLIVEIRA, M. das G. de. O trabalho e os agravos à saúde dos professores da rede privada de ensino de Minas Gerais. **Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação**. Rio de Janeiro, 2010.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A Síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 3, n. 19, p.209-22, 2005.

SOUZA, K. R. et al. Trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) na luta pela saúde no trabalho. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 8, n. 4, p.1057-1068, 2003.

VEODATO, T.G.; MONTEIRO, M.I. Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. **Rev. Esc. Enferm USP**.2008; 42(2):291-7.

VIEIRA, J. D. **Identidade Expropriada: Retrato do Educador Brasileiro**. Brasília: CNTE, 2006.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Mariano Matos Ribeiro¹

1. Introdução

As discussões acerca da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil exigem uma reflexão especial para a formação dos agentes que trabalham em função da formação dos futuros profissionais em curso, que são os professores. Tal reflexão, no entanto, vai para além das metodologias de aprendizagem utilizadas em sala de aula no que concerne à transmissão de conteúdos, ela deve abranger, também, um estudo sistemático sobre o que as políticas públicas brasileiras abordam a respeito da formação de professores para o EPT, e como ela entende o processo formativo desses alunos, numa perspectiva holística do ser humano, e não somente das relações do mercado e fortalecimento da economia.

Diante deste cenário, este artigo trata sobre a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, a fim de buscar respostas para uma questão-problema que se mostra relevante e oportuna no atual contexto educacional: quais os desafios e as possibilidades vigentes quando se discute o desenvolvimento de políticas para o Ensino Profissional e Tecnológico, bem como as ações que visam à formação de professores que atuam nesta área?

¹ Graduado em Licenciatura em Construção Civil pela Universidade Federal do Pará. Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira. Atua como Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. E-mail: mariano@ifma.edu.br.

Metodologicamente, faz-se um estudo bibliográfico e documental sobre as temáticas “Formação de Professores” e “Educação Profissional e Tecnológica, ” tendo como base as leis e diretrizes brasileiras. Aborda-se a Lei 5.692/1971 (que em 1971, instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, depois de tramitação sumária no Congresso Nacional), passando pela integração do Ensino Profissional ao sistema regular de ensino pela equivalência entre os cursos profissionalizantes, até chegar à criação da Lei 11.892/2008 (que em 2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia), cujo objetivo é a promoção de uma educação alicerçada na tríplice composta pelo Ensino, Pesquisa e Extensão.

2. Métodos e Técnicas

Conforme a classificação de Prodanov (2013), este artigo é categorizado como descritivo e exploratório, visto que busca discutir as temáticas “Formação de Professores” e “Educação Profissional e Tecnológica”, com base nas leis e diretrizes brasileiras. Com essa discussão, exploram-se os desafios e as possibilidades para a formação de professores para a educação profissional e tecnológica.

No que se refere aos materiais utilizados para pesquisa, eles são categorizados como bibliográfico, pois se recorreu a estudos disponíveis em bases indexadas na internet e de caráter científico para reunir as informações que vão servir de fundamento para a construção da investigação proposta.

A produção também fez uso de materiais categorizados como documental, uma vez que, a maior fonte de dados necessários para este artigo estava contida em documentos oficiais (Leis e Diretrizes Brasileiras), contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (PRODANOV, 2013).

3. Lei-Decreto 5.692/1971

Historicamente, o ano de 1959 foi marcado por inúmeras mudanças na educação brasileira, inclusive, foi neste ano que as Escolas Industriais e Técnicas foram remodeladas e se transformaram em autarquias. Isto deu a elas mais autonomia quanto à gestão e à didática, tendo-se em vista o foco na formação técnica (mão de obra) necessária para o contexto em que o acelerado processo de industrialização ocorria durante o período entre 1956 e 1961 (governo do então Presidente Juscelino Kubitschek).

Todavia, o quadro formal de habilidades e competências para a educação profissional altera com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (4.024/1961), quando determina que:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; f) a preservação e expansão do patrimônio cultural; g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961, p.01).

Porém, para definição do regulamento das escolas Técnicas Federais, foi anunciada a Lei no 3.552/1959, que trata de uma nova forma de entender e fazer a organização escolar e administrativa das instituições de educação industrial do Ministério da Educação e Cultura. E, nesta perspectiva, a Educação Industrial foi aprovada por meio da Lei no 47.038/1959, em que, de acordo com o art. 1º do Decreto, o professor deveria auxiliar o aluno em seu processo formativo, incluindo a formação geral, formação de atitudes e

formação profissional, em sintonia com as finalidades do Ensino Industrial.

Capítulo I - Das Finalidades do Ensino Industrial - Art.1º O Ensino Industrial, ramo da educação de grau médio, tem as seguintes finalidades: a) proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam aos educandos integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos; b) preparar o educando para o exercício de atividade especializada, de nível médio (BRASIL, 1959, p.01).

Os relatos históricos salientam que durante a ditadura Militar (1964-1985), a sociedade foi impactada por grandes mudanças decorrentes do período de industrialização, que demandava das instituições de ensino, a profissionalização (mão de obra) das pessoas, para atuação no mundo do trabalho com habilidades para ler e escrever. Foi então, nesta época, que surgiu a LDB - Decreto 5.692/1971, que dava providências à integração completa da educação profissionalizante paralelamente ao sistema regular de educação.

CAPÍTULO I - Do Ensino de 1º e 2º graus - Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Art. 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes. Parágrafo único. A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação (BRASIL, 1971, p.01).

Destaca-se que, a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, possibilitado pela Lei nº 5.692/71, enfatizou duas reflexões de grande valia para este estudo: o primeiro se trata da ampliação da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, e a inclusão da Educação Profissionalizante no curso de nível médio ou 2º Grau, com a integração dos moradores dos grandes centros, cuja maioria

estava fora do ambiente escolar. O segundo tem a ver com a inclusão do antigo Primário ao Ginásial, abolindo os exames admissionais, criando uma escola profissionalizante única e a reestruturação dos cursos supletivos.

Vale ressaltar ainda, que a habilitação profissional passa a ser imposta para substituir a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico, colocando alterações na estruturação do ensino, como a almejada abolição do dualismo, que existia entre a Escola Secundária e a Escola Técnica, tendo se fundido em uma escola única de 1º e 2º graus, com foco na educação básica de forma geral, paralelamente com um processo formativo, voltado para o mundo do trabalho (BRASIL, 1971).

Muitos sociólogos da época analisavam essa reforma da escola como o primeiro passo para exclusão das desigualdades sociais e escolares. Por outro lado, os estudiosos da educação acreditavam que, mesmo diante da democratização do acesso à educação através da escola pública e gratuita, continuaria existindo um elo indissociável entre as desigualdades sociais, culturais e hierarquias internas no sistema educacional, em que poucos alunos estariam em condição mais favoráveis do que outros no que se referia a atender às exigências da escola.

Neste intenso processo de mudanças, surge a Lei nº 6.545/1978 que transforma as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Celso Suckow da Fonseca no Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica, conhecidas como CEFET. Quanto às duas atribuições, os Centros tinham o objetivo de promover a formação de engenheiros de operação e tecnólogos, estendendo-se mais tarde às outras instituições.

Art. 1º – As Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, com sede na cidade de Belo Horizonte; do Paraná, com sede na Cidade de Curitiba; e Celso Suckow da Fonseca, com sede na Cidade do Rio de Janeiro, criadas pela Lei no 3.552, de 16 fevereiro de 1959, alterada pelo Decreto-lei no 796, de 27 de agosto de 1969, autorizadas a organizar e ministrar cursos de curta duração de Engenharia de Operação, com base no Decreto-lei no 547, de 18 de abril

de 1969, ficam transformadas em centros Federais de Educação Tecnológica (BRASIL, 1978).

Mais uma vez, em contextos de mudança, é publicada a LDB 9.394/1996, que dispõe acerca da Educação Profissional, num capítulo afastado da educação básica, em relação à regulamentação da educação profissional, regulamentada pelo Decreto no 2.208, de 17/04/1997 com a criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Por outro lado, em 2004, o então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva substituiu a Lei nº 2.028/1997 que falava da divisão entre Ensino Médio e a Educação Profissional pelo Decreto nº 5.154/2004.

3.1. Decreto-Lei No 11.892/2008

Com vistas a uma educação profissional e tecnológica de qualidade, em 29 de dezembro de 2008, o então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, juntamente com o Ministro da Educação, Fernando Haddad, instituíram o Decreto-Lei 11.892/2008, com o qual se dava o primeiro passo para criação de 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo país, buscando a promoção de uma educação alicerçada na tríplice composta por Ensino, Pesquisa e Extensão (BRASIL, 2008).

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008, p.01).

Em resumo, estes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia tinham a finalidade de formar cidadãos mais críticos,

autônomos, focados no empreendedorismo e envolvidos com ações de desenvolvimento social e pesquisas científico-tecnológicas.

As políticas de desenvolvimento dos Institutos se expandiram e tiveram continuidade no governo da então Presidente da República Dilma Rousseff, repercutindo e se ampliando em todo Brasil. Otranto (2010) destaca que:

O Instituto Federal é, hoje, mais que um novo modelo institucional, é a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira. Está produzindo mudanças altamente significativas na vida e na história das instituições que optaram por aderir à proposta governamental (OTRANTO, 2010, p.80).

É importante destacar que, segundo pesquisadores da área da Educação, o projeto de criação dos Institutos Federais foi muito ambicioso e que necessitava de uma análise mais detalhada acerca das consequências de tal expansão para os anos futuros, “[...] principalmente, ao se considerar que a implantação de novos *campi* requer um diálogo intenso para o processo de interiorização e regionalização da educação profissional, tanto na esfera Municipal como na Estadual e Federal” (MACEDO, 2010, p.09).

4. Formação de professores para a EPT

Não se pode reformar a instituição (em suas estruturas), se anteriormente as mentes não forem reformadas; mas não se podem reformar as mentes se a instituição não for previamente reformada (EDGAR MORIN, 2007).

No mundo contemporâneo, a produção do conhecimento se estende para além dos centros de pesquisas e dos limites físicos e geográficos das universidades. O conhecimento é construído em espaços escolares ou não escolares, e possui um valor capital. No entanto, críticas e questionamentos sobre a atuação das Instituições de Ensino na formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica têm sido recorrentes na literatura e propaladas no dia a dia em vários espaços e grupos sociais.

De acordo com Ambrosetti e Calil (2016, p.215), essas críticas baseiam-se no fato de que, “[...] os cursos não vêm formando professores com competências suficientes para enfrentarem as demandas atuais, colocadas sob a responsabilidade do trabalho docente”. Reiterando o pensamento dessas autoras, traz-se a reflexão de Solange N. Nogueira sobre a função social da escola que [...] “não está cumprindo o seu papel de socializar o saber historicamente produzido, de proporcionar formação para o trabalho, bem como para a vivência da cidadania, através de identidades coletivas” (NOGUEIRA, 2012, p.43).

Essas reflexões ou constatações já se tornaram públicas. Então, questiona-se se serão, a educação profissional e tecnológica capazes de responder a tantas demandas? Que saberes são necessários aos professores, que formam outros profissionais, para atuar no século XXI?

Estas questões são relevantes e precisam ser refletidas e consideradas nesse cenário de rápidas transformações sociais e mutações comportamentais. Percebe-se a nitidez das mudanças, criando espaços socioeducacionais, sociocomunicacionais, socioeconômicos, socioculturais, sociopolíticos, etc. e novas práticas de ensinar e de aprender vão surgindo de natureza inovadora relacionada ao desenvolvimento tecnológico.

Para Ronaldo Linhares e Alexandre Chagas (2017):

Este contexto de uma sociedade de informação e comunicação e de mídias digitais exige aos sujeitos, novos exercícios de ler, não somente em conhecer os códigos, sua forma de organização para produção de sentidos, mas principalmente em decodificá-los, enquanto narrativa, discurso, texto, forma de dizer, de ler e escrever o mundo. Tudo isso aponta para a necessidade de construir um conjunto de saberes de uma aprendizagem mestiça que conduza para a autônoma, ativa e crítico-reflexiva (LINHARES; CHAGAS, 2017, p.27-28).

As mudanças oriundas das novas mídias, as novidades na forma de se comunicar, a realização de múltiplas tarefas por intermédio de TIC e a rapidez de acesso a informações têm influenciado todas as dimensões da vida humana.

Para Moran (2011, s/p):

A escola sozinha não dá conta dessas demandas. Ela precisa ser repensada profundamente e ao mesmo tempo a sociedade propor ações educativas muito mais abrangentes e significativas, que envolvam continuamente as organizações econômicas e sociais, as famílias, o poder público e as mídias (MORAN, 2011, S/P).

Concorda-se com o autor, ao ressaltar-se o que disse também Paulo Freire, numa referência à educação que extrapola a sala de aula, numa perspectiva necessária da dimensão ético-política que precisa contribuir para a solução de problemas, hoje tão graves na pós-modernidade. “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.67).

Esta colocação diz respeito à própria sobrevivência da humanidade e do planeta como um todo. Vale considerar que a ciência nem sempre é controlada por cientistas ou por seus próprios interesses, estando muitas vezes, à disposição de outras formas de poder e de controle que a torna subserviente a situações que ameaçam a vida e o mundo.

Ao se referir ao uso de artefatos tecnológicos na educação profissional, Freire dá uma boa advertência ao dizer: “[...] para mim, os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola” (FREIRE, 2000, p.6). Essa preocupação de Freire reforça a responsabilidade com a inserção de uma cultura digital na educação, compreendendo-se que não é simples e nem recente.

A partir da década de oitenta, autores vêm apontando a ideia da emergência de um novo modo de produção do conhecimento científico e tecnológico com base no livre fluxo de informações e na comunicação mais flexível entre diferentes setores da sociedade nas várias áreas do conhecimento.

Segundo Marli André (2010, p.123), “A formação do docente tornou-se, então, um dos temas mais importantes na agenda das reformas. Espera-se muito dos cursos de formação inicial e, conseqüentemente, dos professores formadores.” Nesse aspecto vale

ressaltar o que diz Ambrosetti & Calil (2016, p.215) “[...] a insatisfação com os atuais modelos formativos afeta especialmente àqueles diretamente envolvidos no processo, ou seja, os professores e alunos.”

Considera-se que as soluções para as práticas formativas são desafiadoras e abrangentes, envolvem muitos contextos, e parte inclusive, do próprio sujeito que aprende, do outro, das comunidades humanas, do conhecimento, da natureza e de suas implicações na vida das pessoas. Existe todo um contexto social, econômico, cultural e emocional que envolve os processos do ensinar e do aprender. Além disso, tem os questionamentos acerca de “[...] qual currículo deveremos ter ou construir na escola, quais dinamismos da relação didática mudar ou enfatizar, que valores, práticas e atitudes devem compor as relações educacionais escolares” (GATTI, 2016, p.38).

Diante desse cenário desafiador, afirma-se, sem medo de errar, que as soluções formativas não são simples, pelo contrário, o paradigma da cibercultura traz em seu bojo exigências de novos saberes e usos de novas metodologias para ensinar e para aprender, de forma crítica e reflexiva, mesmo que, para aqueles que se formaram por meio da educação profissional e tecnológica e que, futuramente vão atuar em somente no mundo do trabalho.

Nessa direção, aponta-se “[...] a proposta de formar professores formadores (...) objeto de extensos debates entre os pesquisadores, professores formadores e gestores na área de educação” (ANDRÉ, 2016, p.17). Esta autora ainda diz ser consenso a importância de formar professores formadores, mas falta concordância sobre como implementar essa formação.

Marli André continua suas reflexões e diz que até poucos anos a formação inicial e continuada de professores da educação profissional e tecnológica eram consideradas etapas isoladas.

Mas a concepção que temos hoje é a de que a formação inicial é apenas uma fase de um processo de desenvolvimento profissional, que se prologa ao longo de toda a vida profissional. Quem se dispõe a trabalhar como docente deve entender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida, pois a docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para que

possa responder às demandas da educação escolar inserida em uma realidade em constante mudança (ANDRÉ, 2016, p.30-31).

Além da André, também outros teóricos como Francisco Imbernón (2010), concebem a ideia de desenvolvimento profissional como “[...] um plano sistemático para melhorar a prática de trabalho, as crenças e conhecimentos profissionais com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigativa e de gestão” (IMBERNÓN, 2010, p.47).

Esta perspectiva vem contemplar a formação de um professor crítico-reflexivo, capaz de se debruçar sobre sua prática profissional para compreender o que está acontecendo, avaliar o que está bom e identificar o que precisa melhorar.

5. Considerações finais

Destaca-se que, investir na formação de professores para a educação profissional e tecnológica no Brasil é de certa forma, proporcionar proposituras para permanência, ampliação e concretização de um projeto de grande abrangência.

Há dois debates acerca da organização desta formação de professores. O primeiro tem a ver com a área de conhecimento específico do professor, em que aquisição do conhecimento aconteceu na graduação, do qual o processo formativo deve continuar e acontecer através de especialização, ofertada por instituições nacionais e internacionais, motivada não só pela iniciativa do professor, mas também estimulada pelas necessidades das instituições.

O segundo relaciona-se a formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que abrangem o âmbito da educação profissional e tecnológica, diante da criação de políticas de formação.

As disposições acima relacionadas abrangem três diferentes situações quanto ao processo formativo desses professores: aos profissionais que atuam na educação profissional e tecnológica, aos

graduados que já atuam como professores da educação profissional e tecnológica, mas não possuem formação específica quanto à docência, bem como aos futuros profissionais que ainda estão em formação inicial.

Verifica-se, por fim, que mesmo diante do desenvolvimento de políticas para o Ensino Profissional e Tecnológico ocorrido nos últimos anos, ainda há certa demora quando se refere à proposta de ações que visem à formação de professores atuantes nessa área.

6. Referências

AMBROSETTI, N. B; CALIL, A. M. Constituindo-se formador no processo de formar futuros professores. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas. São Paulo: Papirus, 2016. – (Prática Pedagógica).

ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas. São Paulo: Papirus, 2016. – (Prática Pedagógica).

BRASIL. Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. **Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial**. Brasília, DF, 1959.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1961.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, DF, 1971.

_____. Lei 6.545, de 30 de junho de 1978. **Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências**. Brasília, DF, 1978.,

_____. Decreto-Lei 2.208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro**

de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997.

_____. Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 26 jul. 2004, p.18.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

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

GATTI, B. **Questões: professores, escolas e contemporaneidade.** In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores.** Campinas. São Paulo: Papyrus, 2016. – (Prática Pedagógica).

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACEDO, P.S. Educação profissional e desenvolvimento territorial: a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 2, n. 13, p.94-106, dez. 2010.

MORAN, J. **Um conceito chave para a educação hoje.** Porto Alegre: Penso, 2015.

MORIN, E. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas, SP: Papyrus, 2007.

NOGUEIRA, Solange Nascimento. **Etnopesquisa e interatividade na formação de professores: saberes docentes em rede.** Salvador: EDUNEB, 2012.

OTRANTO, C. R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: **Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ).** Ano I, nº 1, jan-jun 2010.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

LINHARES R. N; CHAGAS, A. M. **Aprendizagens no Ciberespaço:** por uma pedagogia da comunicação em uma educação mestiça. Aracaju: EDUNIT, 2017.

A PEDAGOGIA E AS ATRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO JUNTO AO CORPO DOCENTE, NUMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA

Vânia Gonçalves Khéde da Silva¹

1. Introdução

Tendo em vista a complexidade de sua função, o papel do pedagogo nas escolas se torna desafiador, portanto é necessário, para o pleno desenvolvimento desse trabalho, conhecer alguns conceitos que permeiam essa função, mesmo sabendo que na prática, na maioria das vezes, essa teoria é deixada de lado, a burocracia, a execução de tarefas, que, muitas vezes, não estão inseridas em suas atribuições, tomam um lugar primordial. Numa concepção progressista de educação, a atuação do pedagogo, é a de um profissional que, de forma direta ou indireta, atua em várias instâncias da prática educativa. Porém, tem-se percebido, ao longo dos anos, que o pedagogo tem enfrentado dificuldades de intervir de maneira significativa, revelando em suas ações, insuficiências e pouca expressividade junto aos professores, tornando o processo de mediação e articulação distantes do processo de ensinar e aprender. Como articulador do processo de formação, o pedagogo exerce um vasto espaço na organização do trabalho pedagógico e sua presença é essencial nas práticas pedagógicas e na efetivação das mesmas. Numa perspectiva contemporânea, vimos que a demanda e a responsabilidade desse profissional tornam-se, cada dia mais, primordial dentro das escolas. Tendo em vista as

¹Professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental I, graduada em pedagogia pela UNIUBE pós-graduada em Gestão Educacional, Inspeção, Supervisão, Orientação e Administração, mestranda em Ciência da Educação, Universidad Columbia Del Paraguay.

considerações apontadas, este trabalho tem como objetivo, apresentar reflexões teóricas, referentes à função do pedagogo, na instituição escolar, numa perspectiva contemporânea, de maneira que possa subsidiar a organização sistemática e a prática das atividades pedagógicas desse profissional, no contexto educacional.

2. Materiais e Métodos

Visando atender o objetivo posposto, o presente capítulo utilizou-se do método exploratório, que segundo os estudos de GIL (2007) este tipo de pesquisa, visa propor uma maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Com uma abordagem qualitativa o capítulo envolve quatro ações: A legislação brasileira e o papel do pedagogo; O Papel do Pedagogo e a Organização do Trabalho na Escola; Concepção da Educação Contemporânea e Perfil do Pedagogo para atuar na Educação Contemporânea, embasando-se em pesquisa bibliográfica e documental, que para Fonseca (2002, p.32) “a pesquisa bibliográfica é feita, a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas, por meios escritos e eletrônicos”. Sendo assim, buscando analisar o papel do pedagogo no ambiente escolar, bem como a organização desse profissional no trabalho escolar e sua atuação na contemporaneidade.

3. A legislação brasileira e o papel do pedagogo

O pedagogo, em busca das necessidades educacionais, vivenciadas em cada momento histórico, é um profissional mencionado na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, em um determinado momento como especialista, em outros como generalista. Ficam estabelecidas, na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB)²,

²<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei4024-61>.

normas para a formação do Orientador Educacional, diferenciando o ensino médio e o ensino primário e “apresenta implicitamente a Orientação Vocacional em vários artigos” [...] (GRINSPUN, 2006, p.141). O artigo 38, que trata da organização do Ensino Médio, estabelece como norma, no quinto item, a “instituição da orientação educativa e vocacional, em cooperação com a família (LDB nº 4.024/61). Dessa forma, fica estabelecida a formação do orientador e em seus artigos, orienta-se que:

Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam as condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.

Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Art. 64. Os orientadores de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério.

O pedagogo, nesse caso, com a garantia na lei de orientador educacional, concorre com outros profissionais, com formação em curso especial, para atender à função. O Ensino Superior, reformado pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 determina, no seu artigo 30, que “o preparo de especialistas, destinado ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, somente será realizado com base em nível superior”. Posteriormente, a Reforma Universitária, marca do curso de pedagogia, começa se esclarecer, fazendo sentido, pelo parecer do CFE nº. 252/69. Esse parecer vem esclarecer situações relativas aos profissionais, fixando elementos mínimos curriculares e a duração para o curso de graduação em pedagogia, visando à formação de professores para o ensino normal e de especialista para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e

sistemas escolares (SILVA, 2006, p.25-26). Promulgada a referida lei, o orientador educacional ganha força por meio da homologação da Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, prevendo, dessa maneira, qual verdadeiro exercício da profissão de orientador educacional. Fica estabelecida, no primeiro artigo, que a orientação educacional seja realizada de forma que integre os elementos que exercem influência na formação do indivíduo, preparando-o para o exercício das questões básicas.

Nesse sentido, Grinspun (2006, p.154) afirma que “o profissional da Orientação Educacional é o único – em termos das especializações – que tem características de profissão regulamentada pela Lei 5564/68 [...]”. Ainda, diz a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º graus, no artigo 10, instituindo a obrigatoriedade da “Orientação Educacional e incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade”.

A Orientação Educacional, na Lei 5692/71, assume um papel fundamental, sendo a área da Orientação Vocacional mais privilegiada para atender os objetivos de ensino da própria Lei, emanados (GRINSPUN, 2006, p.146). O artigo 33, da mesma lei, define a formação dos especialistas, da seguinte forma: “a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas da educação será feito em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (art. 33, cap.V, LDB 5.692/71). A “promulgação da LDB 9.394/96, na década de noventa, de encontro aos preceitos da lei anterior, gerou grandes impactos nos cursos de Pedagogia que, por sua vez, se articularam numa ampla movimentação” (SANTOS, 2008, p.13). Homologada em 20 de dezembro de 1996, essa legislação integrou as habilitações dos especialistas, a partir da formação, Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, seria, agora, feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum

nacional (LDB nº 9.394/96). Assim, Grinspun (2006, p.11) analisa que a integração, legalmente, sem problema, porém a prática se tornaria muito difícil, haja vista os saberes / fazeres desses profissionais terem sido pautados, historicamente, em forma que se direcionassem para os alunos, no caso da orientação, e para os professores; no caso da supervisão.

Infelizmente, a nova LDB não vem especificando de forma clara a Orientação Educacional, gera, assim, interpretações várias a respeito em alguns de seus artigos. Para Grinspun (2006, p.152), a Lei 9394/96³ traz muitas novidades, sendo que a flexibilização e a autonomia são os aspectos que mais se destacam. É uma Lei que une os diversos níveis de ensino e suas diferentes modalidades. Em relação à Orientação Educacional, [...] “não se dará por uma obrigatoriedade explícita, mas pela própria exigência de seus artigos” [...]. Pensando dessa maneira, o pedagogo passa a ser um gestor que contribuirá para o cumprimento do estabelecido na Lei nº 9.394/96, em seu artigo 14, que define os sistemas de ensino como normas da gestão democrática do ensino público, na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

4. O papel do pedagogo e a organização do trabalho na escola

Nas últimas décadas a escola pública tem passado por inúmeras transformações que apontam para uma demanda desenfreada, em relação às suas devidas atribuições. Muitas têm sido as mudanças ocorridas no processo educacional. Essa situação é, normalmente, determinada pela legislação. Dentre muitas dessas

³http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes.

atribuições, destacam-se o encaminhamento e acompanhamento assistencialistas e judiciários; o envolvimento em projetos sociais e comunitários, a corresponsabilidade familiar, dentre outras. Não desvinculando de seus principais e verdadeiros compromissos; a preocupação em manter sua população com frequência regular e aproveitamento acadêmico satisfatório para todos os educandos, na tentativa de evitar e corrigir a evasão, a repetência e o abandono, bem como a defasagem que se acumula ao longo do processo ensino - aprendizagem. Além dessas dificuldades, a escola vive, em muitos casos, a falta de estrutura física, material, humana e organizacional.

A democratização do acesso à escola pública, sucateou, ainda mais, determinadas condições de funcionamento [...]. A rede pública passa, então, a atender uma população totalmente diversa daquela à qual estava habituada a servir, só que, agora sob precárias condições de funcionamento [...] (PARO, 2006, p.86). Essa situação vem causando uma desorganização maior ainda no que diz respeito à clareza dos papéis funcionais da escola.

Dessa forma, os profissionais passam a se desvincular, cada vez mais, de sua função para assumir outras atribuições determinadas, por ordem superior ou ocasionadas no próprio cotidiano escolar.

Assim, a especificidade do trabalho desempenhado, principalmente, pelos pedagogos, torna-se cada vez mais confuso. Isso gera, conseqüentemente, a indisciplina organizacional. A função pedagógica, que deveria ser o alvo principal dos pedagogos, resumindo-se em uma função, na maioria das vezes, burocrática, fazendo com que os verdadeiros papéis se percam no caminho da rotina da escola. Os trabalhos, no interior da escola, são legitimados e legalizados pelo Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar. Esses deveriam ser os pontos de apoio da escola, servindo-se como ponto de apoio à organização prática. No dia a dia da escola, as pessoas mais se preocupam e gastam seu tempo querendo resolver situações de conflitos que surgem a todo o momento. Essa situação, possivelmente, deve ser a maior ameaça

para a integridade física e emocional dos profissionais e à desmotivação profissional. Sendo assim, o maior objetivo da escola fica fragilizado e que deveria ser o objeto principal desse processo – a aprendizagem – fica como pano de fundo. Nesse contexto, a função específica da escola e a democratização do saber deixa de funcionar como principal função e convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista (SAVIANI, 2005, p.99). Os pedagogos que atuam nas escolas encontram-se nessa mesma situação. Esses são egressos das diferentes habilitações do Curso de Pedagogia, que vem sofrendo alterações com o tempo, buscando adequar-se à demanda existente, tanto no âmbito legislativo, quanto no âmbito social. Esses profissionais, em determinados momentos e espaços são supervisores escolares, em outros; são coordenadores pedagógicos; em outros são orientadores educacionais e, nos tempos atuais, são denominados professores pedagogos, desempenhando diversas funções, vinculadas ou não ao seu papel. Huberman (1986, p.8), afirma que “Na verdade, os pedagogos não trabalham com uma disciplina científica aplicada, mas com uma situação de múltiplos determinismos” (apud NÓVOA, 2006, p.73). A atividade do pedagogo é de uma amplitude expressiva, podendo ser entendida como uma ocupação de apoio às demais funções da escola. No entanto, a sua prática, muitas vezes, não ultrapassa o limite do imediatismo, tornando-se um profissional que, quotidianamente, atente todas as necessidades da escola e tampouco às especificidades pedagógicas. As tarefas diárias são confundidas, tornando-se apenas um instrumento de resolução imediata de conflitos, substituto em carências e faltas funcionais, cumprindo, de certa forma, atividades corriqueiras da vida escolar. Por hora, tem-se a impressão que esse profissional vive à margem de um planejamento prévio ou organizacional. Para LIBÂNEO (2004, p.149), esse profissional encontra-se, diariamente, à disposição, desenvolvendo-se “ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados”. Esse profissional toma a maior parte de seu tempo envolvido com

ocorrências disciplinares, infracionais e administrativas, o acompanhamento e a organização do trabalho pedagógico, normalmente ficam para segundo plano. A respeito dessas incorreções, Pimenta (1995, p.177) afirma que:

[...] a situação precária da instituição escolar hoje coloca um conjunto de problemas cotidianos desde turnos numerosos, quadro de professores que não comporta substituição (quando falta um ou mais professores, não há como substituí-los), manutenção do prédio em condições deficitárias, falta de material didático, distribuição da merenda, problemas administrativos de toda ordem, até questões de violência.

Dessa forma, percebe-se que esses especialistas, quando existem na escola, são os valem para qualquer circunstância, perdendo de vista, no interior da escola, a característica principal desse profissional - o planejamento das ações pedagógicas, as decisões, a coordenação e execução dessas ações, o acompanhamento, o controle e a avaliação das questões didáticas e pedagógicas, de modo que promova a articulação dos professores, buscando, assim, a efetivação no processo ensino - aprendizagem. O estudioso Vasconcellos (2002, p.86-87), descreve essas funções como definição negativa do papel:

[...] não é (ou não deveria ser): não é fiscal de professor, não é dedo duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefairo/quebra galho/salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa buraco (que fica 'toureando' os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem - escola de 'papel'), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo).

De modo muito recorrente, os professores são unânimes em afirmar que a função do pedagogo é ineficiente e que esses

profissionais muito pouco contribuem para a prática diária dos mesmos. Muitos estudiosos no assunto assumem essas possibilidades e, conforme Saviani (2005, p.60), “[...] é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum”, buscando na teoria a concretização sólida das ações. A construção de uma identidade do pedagogo, no âmbito escolar, significa a transposição daquilo que é comum, normalmente, a todas as instituições educacionais, através da construção histórica do conhecimento científico, amarrando a teoria à prática, de modo a identificar e organizar, sistematicamente, a área profissional, levando em consideração a função social da escola.

5. A concepção da educação contemporânea

De acordo com Aranha (2006), o século XX exprime um período de transformações sociais, culturais, políticas e, conseqüentemente, educacionais, sendo uma superação de modelos educacionais impostos, desde a antiguidade. A perspectiva da escola para o século XXI é a formação de seres políticos que atuem em uma sociedade, defendendo seus direitos e cumprindo seus deveres.

A educação contemporânea recebe muita influência dos celulares, tabletes e outros aparelhos que envolvem a tecnologia, esses invadem o espaço escolar, interferindo no processo de ensino e da aprendizagem. Diante dessa demanda tecnológica, do mundo contemporâneo, a equipe escolar precisa se adequar, oferecendo uma proposta pedagógica, dinâmica e aberta, preocupando-se com a formação e abrangência do projeto, com a questão de situar o aluno no seu contexto amplo das competências, a fim de capacitá-lo para a ação e transformação, não apenas para atuar e reproduzir os conteúdos adquiridos em sala de aula, (FELDMANN, 2009). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), diz 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”. Além de permitir ao professor/educador grande autonomia de ação, capaz de levar em conta, antes de tudo, as realidades de cada aluno, de sua instituição educacional e de sua região, permitindo uma integração maior entre aluno X professor, aluno X sociedade e aluno X aluno. (BRASIL, 1996).

6. Perfil do pedagogo para atuar na educação contemporânea

No século XXI, na perspectiva da educação contemporânea, o campo de atuação do pedagogo assume abrangência relevante, em relação ao seu perfil profissional. Essa atuação vem se definindo na esfera educacional, no interior da escola; fora da escola, por meio de projetos e instituições educativas, igrejas, setores da saúde, penitenciárias, ações coletivas, projetos de avaliação de sistemas, empresas, dentre outras.

Outra atuação possível do pedagogo é na área da pesquisa e investigação, aprofundando os estudos em nível de pós-graduação, contribuindo para a geração e construção de conhecimento na área educacional. Nesse sentido, a área educacional, hoje, compreende um grande desenvolvimento quantitativo e qualitativo, na área de produção e reprodução de conhecimento. Vem ocorrendo um grande número de cursos de pós-graduação stricto-sensu, isso caracteriza novos desafios para as universidades públicas, no campo da formação dos profissionais da educação, em especial, dos professores para a educação fundamental, para tanto se faz necessário que o perfil desse profissional atenda a essas exigências.

Inúmeras e profundas mudanças sociais, econômicas e culturais marcaram o período de transição da virada do século XX para o século XXI. A revolução das tecnologias da informação, no momento atual, é a marca desse período de mudanças. Surge, dessa maneira, uma sociedade denominada Sociedade do Conhecimento. As formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania têm sofrido o impacto do avanço e a disseminação das tecnologias da informação e da comunicação. A

internacionalização da economia confronta o Brasil com a necessidade indispensável de dispor de profissionais qualificados (BRASIL, Parecer CNE/CP 09/2001, p.3-4).

Essa reforma curricular concebe à educação escolar um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, sendo um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais necessárias. Percebe-se que o aceleração das mudanças científicas e tecnológicas vem exigindo novas aprendizagens e novos conhecimentos das pessoas, não somente no período de formação, mas também, de maneira especial, ao longo da vida (BRASIL. PARECER CNE/CP 9/2001, p.8-9) Franco (2005) afirma que: “à medida que a sociedade se tornou tão complexa, há que se expandir a intencionalidade educativa para diversos contextos, abrangendo diferentes tipos de formação necessárias ao exercício pleno da cidadania” (p.177-178).

Nesse sentido, Hypolito (2001), afirma que o trabalho docente é resultado de profundas e importantes modificações na organização do trabalho escolar. Nesse contexto, existem três conceitos básicos que articulam a concepção de pedagogia, visto na Resolução CNE/CP n. 1/06 (BRASIL, 2006), são eles: docência, gestão e conhecimento – todos corroboram para a formação de um perfil de pedagogo competente, flexível, adaptável e polivalente. Dessa forma (CARNEIRO e MACIEL, 2008, p.3) comentam que há “(...)necessidade do pedagogo, enquanto agente crítico e detentor de saberes gerais e específicos necessários à explicitação e organização dos processos educativos, atuando em espaços diversos, além da escola formal ”.

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, art. 205; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), art. 3º inciso VII, 9º, arts. 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67; o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), especialmente, em seu item IV, Magistério na Educação Básica definem as diretrizes, os objetivos e metas, relativas à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica; o Parecer CNE/CP nº 9/2001, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. A Resolução CNE/CP nº 1/2002 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; o Parecer CNE/CP nº 5/2005 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. O Parecer CNE/CP nº 3/2006 é uma revisão do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. O Art. 4º desse parecer, destina-se ao curso de Licenciatura em Pedagogia, como responsável pela formação de professores para exercer funções de magistério, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. O parágrafo único aponta para que as atividades docentes também compreendam participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

7. Análise dos resultados

A organização da escola, em conformidade com a atual LDB, concretiza-se pela gestão democrática, instituindo a participação de seus membros na tomada de decisões e realização das ações, que são sustentadas pelo projeto pedagógico construído pelo conjunto de profissionais, com a participação da comunidade escolar e local representadas, através das instâncias colegiadas. O pedagogo deve ser o articulador da organização das práticas pedagógicas e,

conseqüentemente, a efetivação das propostas. O pedagogo precisa se estabelecer como um verdadeiro articulador do processo ensino - aprendizagem, garantindo a consistência das ações pedagógicas e administrativas, no interior das escolas. As funções e os papéis desse profissional necessitam ser definidos, a partir de referencial teórico consistente, situando a importância da função de cada um, de forma articulada, coletivamente, considerando importância desse profissional. É necessário que, nas escolas, exista um espaço organizado de forma sistemática com o objetivo de possibilitar o acesso à cultura erudita (SAVIANI, 2005, p.28). Pimenta (1995, p.34), reforça a importância do pedagogo no trabalho coletivo da escola e dessa maneira, afirma que:

A prática na escola é uma prática coletiva – os pedagogos são profissionais necessários na escola: seja nas tarefas de administração (entendida como organização racional do processo de ensino e garantia de perpetuação desse processo no sistema de ensino, de forma a consolidar um projeto pedagógico – político de emancipação das camadas populares), seja nas tarefas que ajudem o(s) professor(es) no ato de ensinar, pelo conhecimento não apenas dos processos específicos de aprendizagem, mas também da articulação entre os diversos conteúdos e na busca de um projeto – político coerente.

Assim, o pedagogo não será o responsável por inúmeras funções, cumpridor de diversificadas tarefas alheias à sua função, mas desenvolverá um trabalho de “assessoria ao processo ensino - aprendizagem, desenvolvido na relação professor - aluno” (PIMENTA, 1995, p.35). Nesse sentido, um Projeto Político Pedagógico, elaborado coletivamente e sistematizado, de forma a garantir a efetivação do processo ensino – aprendizagem, levando em consideração a concretização desse processo se faz, pela apropriação do conhecimento, historicamente produzido, à classe que frequenta a escola pública, [...] que precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses (SAVIANI, 2005, p.80). O norteador para a definição das ações que conduzirão as ações, por

meio de uma organização coletiva, partindo dos princípios da democratização e apoiando-se em referencial teórico que possa garantir uma proposta sólida, com objetivos bem definidos é o Projeto Político Pedagógica da escola. Considerando esses princípios, Veiga (1998, p.9) ratifica que:

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo.

O Projeto Político Pedagógico deve ultrapassar os limites de um simples documento a ser elaborado pelo pedagogo para o cumprimento legal de ordens superiores, mas permeia as ações da escola, sendo pensada, articulada e concretizada coletivamente, onde todos são responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar. Essa será uma conquista da autonomia da escola e o pedagogo, condutor do processo pedagógico, articulando as ações de forma coletiva e compartilhada, porém com papéis definidos em suas especificidades.

Essas questões devem ser elencadas e o pedagogo, inicialmente, realizar um estudo prático e teórico de seu papel na escola, de forma que possa identificar e caracterizar sua função específica, dentre os demais profissionais, “buscando elementos que permitam compreender as positivities e os limites do trabalho pedagógico, e ampliar suas possibilidades de intervenção” (KUENZER, 2002, p.47). Um grande obstáculo, no processo educacional, ainda, é encontrar docentes que reúnam, em seu perfil, os saberes técnicos e pedagógicos, da área em que atuam. Grande parte dos docentes não possui formação pedagógica. A equipe de coordenação é a ligação entre o projeto político pedagógico e o professor. Dessa maneira, o papel da equipe é orientar a materialização deste projeto nas ações concretas de sala de aula. Sua ação deve abranger três etapas estruturadoras da ação docente: planejamento, acompanhamento e avaliação.

Considerando todas as limitações enfrentadas pelos pedagogos, é necessário que o pedagogo, nos tempos atuais, seja percebido como

um profissional responsável por contribuir na organização do espaço escolar. É um educador, com intenção política, que deve fazer do espaço escolar um local de conquistas, de construções coletivas. O pedagogo pode, através da apropriação e transmissão dos conhecimentos, desmitificar o espaço escolar, contribuindo para que seja um espaço de transformações, em que os educandos e educadores possam partilhar saberes e construir, efetivamente, a prática pedagógica articulada aos anseios da sociedade.

8. Conclusão

Definir com clareza e especificidade o trabalho do pedagogo é algo necessário, distinguindo a competência das funções exercidas por esse profissional, no interior das escolas e perpassando os muros da mesma, de forma que cada integrante assuma com responsabilidade e comprometimento suas ações, veiculadas aos resultados do processo ensino aprendizagem. Sendo assim, a presença do pedagogo é fundamental para direcionar essas ações. Levando, ainda, em consideração a proposta apresentada, entende-se que a identidade profissional do pedagogo é um processo de construção e reconstrução constante, tendo em vista que as práticas educativas desse profissional se realizam, de forma constante e de grande agilidade. As relações contemporâneas de aprendizagem exigem profissionais que desejam evoluir em seu aprendizado, que apresentem identidade múltipla, multifacetadas, possibilitando o enfretamento das mudanças sociais, construindo resiliência e flexibilidade, garantindo a formação do sujeito em sua totalidade, promovendo a cidadania.

9. Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL, MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. RESOLUÇÃO CNE/CP nº1, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTC, 1999.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº: 9394/1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1998.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho Pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (orgs.). **Para Onde vão a Orientação e a Supervisão Educacional**. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002

LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Saraiva, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. SP: Cortez Editora, São Paulo, 2007.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. In: Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>> Acesso em: 03 de abril de 2020

PARO, Vitor Henrique. **Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade**. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2006.

SAVIANI, Demerval. I. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

VEIGA, Ilma Passos (org.). **Escola: Espaço de Construção do Projeto Político Pedagógico**. Campinas SP, Papiros, 5ª Ed.2004

Diante das incessantes mudanças inerentes ao mundo globalizado, as exigências por profissionais bem capacitados para nele atuarem tornam-se cada vez mais relevantes. Nesse sentido, a educação necessita ser repensada a todo instante como pilar capaz de suprir as necessidades desta sociedade em constantes transformações, fazendo emergir profissionais qualificados e que atendam a essas expectativas.

Com intuito de fomentar um debate sobre educação de qualidade e que procure discutir a realidade social, nós, organizadores, apresentamos a *Coletânea Diálogos Pedagógicos: A educação em pauta*, composta por quatro volumes, resultado de um trabalho coletivo e interdisciplinar, revelando inúmeros autores, que em cada capítulo apontarão reflexões contemporâneas sobre educação, no sentido de contribuir, de forma crítica e reflexiva, com a práxis docente.

Cada Volume foi enriquecido com capítulos que trazem pitadas de diferentes localidades brasileiras, engrandecendo o debate educativo com um material que remete as realidades e inquietações presentes em seu cotidiano. Os livros foram ordenados, sempre que possível, de acordo com a temática, trazendo temas como: Educação Infantil, Alfabetização, Educação Especial, Currículo, Formação Docente entre outros.

ISBN. 978-65-5869-199-0

