

Leila Fernanda Mendes Everton Rego | Maria de Jesus dos Santos Diniz | Willian Costa Rosa
Cristiane Dutra Ribeiro Habibe | Daniele de Jesus Moreira Costa | Jailson Araújo Cipriano
Marcos Aurélio dos Santos Freitas | Maria José de Melo e Alvim Aguiar | Sônia Luzia Nogueira da Fonseca
(Organizadores)

SABERES E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO: múltiplos olhares



Leila Fernanda Mendes Everton Rego | Maria de Jesus dos Santos Diniz | Willian Costa Rosa

Cristiane Dutra Ribeiro Habibe | Daniele de Jesus Moreira Costa | Jailson Araújo Cipriano

Marcos Aurélio dos Santos Freitas | Maria José de Melo e Alvim Aguiar | Sônia Luzia Nogueira da Fonseca

(Organizadores)

SABERES E PERSPECTIVAS

NA EDUCAÇÃO:

múltiplos olhares



Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Prof^o Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^o Dr^a Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^o Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^o Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^o Dr^a Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^o Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^o Dr^a Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^o Dr^a Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^o Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^o Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^o Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^o Dr^a Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Saberes e perspectivas na educação: múltiplos olhares

Diagramação: Bruno Oliveira
Correção: Yaidy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S115 Saberes e perspectivas na educação: múltiplos olhares / Organizadores Leila Fernanda Mendes Everton Rego, Maria de Jesus dos Santos Diniz, Willian Costa Rosa, et al. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Outros organizadores
Cristiane Dutra Ribeiro Habibe
Daniele de Jesus Moreira Costa
Jailson Araújo Cipriano
Marcos Aurélio dos Santos Freitas
Maria José de Melo e Alvim Aguiar
Sônia Luzia Nogueira da Fonseca

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0556-6
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.566221409>

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Inclusão escolar. I. Rego, Leila Fernanda Mendes Everton (Organizadora). II. Diniz, Maria de Jesus dos Santos (Organizadora). III. Rosa, Willian Costa (Organizador). IV. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço, comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

Prezados estudantes e pesquisadores, esta coletânea de dezesseis artigos intitulada ***Saberes e perspectivas na educação: múltiplos olhares***, concatena os esforços dos mestrandos da quarta turma do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica¹ (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que durante o percurso acadêmico e sob o olhar atento dos seus orientadores, desenvolveram pesquisas resultantes das inquietações no fazer profissional docente na Educação Básica, tal como anuncia a epígrafe.

Os múltiplos olhares que se apresentam no decorrer dos capítulos, transitam em campos diversos da educação como: alfabetização, Educação Infantil, igualdade de gênero, currículo, formação continuada de docentes, Educação Especial e Inclusiva, cultura digital, entre outros, corroborando, dessa maneira, com a educação escolar nas áreas da Pedagogia, Filosofia, Sociologia, Matemática, Química, Biologia, Tecnologia, Arte e Educação Física, em seus diversos aspectos. Todas as contribuições aqui expostas possibilitam reflexões críticas sobre as pluralidades no contexto da Educação Básica, seja para quem ensina, seja para quem aprende.

Do exposto, desejamos que a leitura crítica deste material permita aos profissionais da educação a articulação entre saberes e prática, estimulando a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes, de modo a intervir intencional e conscientemente, quando necessário, na práxis educativa.

Boa leitura!

Leila Fernanda Mendes Everton Rego

¹ O Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) foi aprovado na 157ª Reunião do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em março de 2015. O Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica é o segundo da UFMA e é o primeiro da área da educação no Maranhão. O Objetivo do Curso é formar profissionais para desenvolverem saberes, competências e habilidades específicas nas áreas do ensino da Educação Básica, levando em conta a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias educacionais. Fonte: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/apresentacao_stricto.jsf?l=pt_BR&idPrograma=1381. Acesso em Julho de 2022.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 8

SABERES DOCENTES DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: DILEMAS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Daniele de Jesus Moreira Costa
Leila Fernanda Mendes Everton Rego
Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5662214091>

CAPÍTULO 2..... 20

ENUNCIÇÕES INFANTIS PARA A ORGANIZAÇÃO DE SITUAÇÕES DE LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Solange Cristina Campos de Jesus
Samuel Luís Velázquez Castellanos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5662214092>

CAPÍTULO 3..... 30

A PRESENÇA DAS AÇÕES LÚDICAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dania Rafaela Ferreira Carvalho
Rita Maria de Sousa Franco
José Carlos de Melo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5662214093>

CAPÍTULO 4..... 40

TRAJETOS E DESAFIOS: O QUE DIZ O COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO LUÍS?

Maria José de Melo e Alvim Aguiar
Maria José Albuquerque Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5662214094>

CAPÍTULO 5..... 51

IGUALDADE DE GÊNERO E ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: relações possíveis

Elisângela Santos de Amorim
Letícia Régia Gomes Souza
Sônia Giselly Karolczyk Correia

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5662214095>

CAPÍTULO 6..... 65

CURRÍCULO: AVANÇOS E RETROCESSOS À LUZ DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

Mariana Guelero do Valle
Sônia Giselly Karolczyk Correia

Letícia Régia Gomes Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5662214096>

CAPÍTULO 7..... 78

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Cristiane Dutra Ribeiro Habibe

Leila Fernanda Mendes Everton Rego

Maria José Albuquerque Santos

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5662214097>

CAPÍTULO 8..... 88

ENTRE CONVERSÇÕES: CURRÍCULO E FILOSOFIA

João Ferreira da Páscoa Filho

Raimundo Nonato Assunção Viana

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5662214098>

CAPÍTULO 9..... 98

ESTUDOS CURRICULARES INCLUSIVOS NO CAMPO DA MATEMÁTICA

Rosangela dos Santos Rodrigues

Raimundo Luna Neres

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5662214099>

CAPÍTULO 10..... 108

DIVERSIFICAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Ísis de Paula Santos Mendonça

Jailson Araujo Cipriano

Lívia da Conceição Costa Zaquero

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.56622140910>

CAPÍTULO 11..... 119

DEFICIÊNCIA VISUAL E ENSINO DE QUÍMICA: um panorama sobre as pesquisas inseridas no contexto nacional

Fabiane Silva Martins

Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.56622140911>

CAPÍTULO 12..... 127

A ARTE CONTEMPORÂNEA COMO CONTEÚDO DO CURRÍCULO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria de Jesus dos Santos Diniz

João Fortunato Soares de Quadros Júnior

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.56622140912>

CAPÍTULO 13..... 137

A REPRESENTAÇÃO DO TAMBOR DE CRIOLA COMO ELEMENTO ARTÍSTICO E CULTURAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Antonio de Assis Cruz Nunes
Marcos Aurelio dos Santos Freitas
Rosinelia Machado Barbosa
Sônia Luzia Nogueira da Fonseca

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.56622140913>

CAPÍTULO 14..... 147

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO ESCOLAR QUILOMBOLA

Élia Poliene Correia Araújo
Willian Costa Rosa
Raimundo Nonato Assunção Viana

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.56622140914>

CAPÍTULO 15..... 157

MAPAS MENTAIS E MAPAS CONCEITUAIS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA

Ana Telma da Silva Miranda
Mariana Guelero do Valle

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.56622140915>

CAPÍTULO 16..... 171

DOCÊNCIA E ENSINO HÍBRIDO: CONCEPÇÕES DE PARIDADE NA CULTURA DIGITAL

Shirlene Coelho Smith Mendes
Jermamy Gomes Soeiro
João Batista Botenttuit Junior

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.56622140916>

SABERES DOCENTES DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: DILEMAS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Daniele de Jesus Moreira Costa

Universidade Federal do Maranhão
São Luís- MA
<http://lattes.cnpq.br/4517164327249252>

Leila Fernanda Mendes Everton Rego

Universidade Federal do Maranhão
São Luís-MA
<http://lattes.cnpq.br/9803385073275428>

Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

Universidade Federal do Maranhão
São Luís-MA
<http://lattes.cnpq.br/8685001139434354>

como um conjunto de conhecimentos adquiridos nas experiências da vida e no espaço escolar. Contudo, a formação continuada é indispensável para ajudar o professor a desenvolver um trabalho de qualidade em sala de aula, à medida que possibilita refletir criticamente a prática e as suas exigências.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes docentes. Alfabetização. Professor Alfabetizador. Leitura.

TEACHING KNOWLEDGE OF THE LITERACY TEACHER: DILEMMAS AND PERSPECTIVES IN READER TRAINING

ABSTRACT: This study, which deals with the teaching knowledge of the literacy teacher and makes a connection with relevant research on reading and training critical readers, has the general objective of discussing dilemmas and perspectives in the training of the literacy teacher to build and re-signify their teaching knowledge with a view to training of student readers. To this end, we conducted our research from the following problematizations: what are the dilemmas and perspectives in the formation of the literacy teacher to build and re-signify their teaching knowledge? What teaching knowledge is needed by the literacy teacher for the formation of student readers? To answer these questions, we carried out a bibliographic research, supported by studies by authors such as Pimenta (1997), Tardif (2014), Imbernón (2011), Solé (1998), Jolibert (1994). The results show that teaching knowledge is characterized as a set of knowledge acquired in

RESUMO: Este estudo que trata dos saberes docentes do professor alfabetizador e faz uma conexão com as pesquisas relevantes sobre leitura e formação de leitores críticos, tem por objetivo geral discutir dilemas e perspectivas na formação do professor alfabetizador para construir e ressignificar seus saberes docentes com vistas à formação de alunos leitores. Para tanto, conduzimos a nossa pesquisa a partir das seguintes problematizações: quais os dilemas e perspectivas na formação do professor alfabetizador para construir e ressignificar seus saberes docentes? Quais os saberes docentes necessários ao professor alfabetizador para a formação de alunos leitores? Para respondermos tais problemáticas, realizamos uma pesquisa do tipo bibliográfica, apoiados nos estudos de autores como Pimenta (1997), Tardif (2014), Imbernón (2011), Solé (1998), Jolibert (1994). Os resultados apontam que os saberes docentes se caracterizam

life experiences and in the school space. However, continuing education is essential to help teachers develop quality work in the classroom, as it makes it possible to critically reflect on practice and its demands.

KEYWORDS: Teaching knowledge. Literacy. Literacy Teacher. Reading.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo que trata dos saberes docentes do professor alfabetizador e faz uma conexão com as pesquisas relevantes sobre leitura e formação de leitores críticos, tem por objetivo geral discutir dilemas e perspectivas na formação do professor alfabetizador para construir e ressignificar seus saberes docentes com vistas à formação de alunos leitores.

A notória expansão tecnológica modificou as formas de comunicação, afetou consideravelmente as relações humanas e trouxe mudanças significativas na sociedade, em todos os âmbitos. Nesse cenário, a instituição escolar necessita refletir sobre novas formas de ensinar e aprender, considerando a sua função social e o papel docente.

A educação é um processo complexo, pois trabalha com a formação humana e precisa de profissionais qualificados para tal tarefa. Nessas perspectivas, pesquisadores como Pimenta (1997), Tardiff (2014), Imbernón (2011), entre outros, nos convidam a refletir sobre os saberes docentes e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem. Tais saberes são adquiridos e mobilizados na vivência, a partir da prática e precisam ser aperfeiçoados por meio de processos formativos contínuos.

Nesse entendimento, precisamos discutir o papel do professor alfabetizador e seu reflexo na formação de alunos leitores, compreendendo a alfabetização em uma perspectiva para além da decodificação de letras ou palavras, mas em uma perspectiva mais crítica e emancipadora.

Do exposto, precisamos discutir sobre os saberes docentes necessários à prática do professor alfabetizador, assim como repensar condições de formação inicial e continuada com vistas ao desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma, crítica, reflexiva e responsável. Logo, conduzimos a nossa pesquisa a partir das seguintes problematizações: quais os dilemas e perspectivas na formação do professor alfabetizador para construir e ressignificar seus saberes docentes? Quais os saberes docentes necessários ao professor alfabetizador para a formação de alunos leitores?

Para respondermos tais problemáticas, realizamos uma pesquisa do tipo bibliográfica, apoiados nos estudos de autores como Pimenta (1997), Tardif (2014), Imbernón (2011) a partir das suas abordagens sobre os saberes necessários à prática docente; Smith (2003), Solé (1998), Jolibert (2006) no que tange às concepções de leitura e estratégias didático-pedagógicas para a atuação do professor alfabetizador em sala de aula.

Corroboramos que é relevante, então, (re)pensar a formação continuada do professor

alfabetizador, que atua desde a etapa da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando que muitos desses profissionais não possuem conhecimento e/ou habilidades específicas para alfabetizar e vivenciam angústias, dilemas, incertezas e complexidades que envolvem o seu fazer profissional. Experiências como as supracitadas são vivenciadas por estas pesquisadoras, também professoras alfabetizadoras, que comungam de sentimentos semelhantes e almejam, com este estudo, poder ajudar seus pares.

Para tanto, estruturamos no nosso artigo da seguinte maneira: na primeira parte tecemos algumas considerações sobre os saberes docentes necessários ao professor alfabetizador e o seu perfil profissional; Em seguida, discutimos sobre dilemas e perspectivas para a formação de leitores críticos e de que modo os processos contínuos de formação docente impactam nessa ação.

2 | SABERES DOCENTES NECESSÁRIOS AO PROFESSOR ALFABETIZADOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Pensar a educação no atual contexto perpassa também pela formação do professor, visto que sua atuação é indispensável para realizar a principal função social da escola: formar pessoas dentro de uma perspectiva crítica. Assim, a educação exerce um papel importante na sociedade, contemplando o seu desenvolvimento cultural, social, econômico e político. Ela possibilita às pessoas condições de ascensão social e emancipação, ajudando-as na construção de uma sociedade mais justa e humana.

Para Imbernón (2011, p. 28) “[...] o objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca”. Dentro dessa concepção, a responsabilidade da escola é oferecer um ensino de qualidade que possibilite ao aluno condições de emancipação e de agir criticamente dentro do seu contexto.

Assim, obter conhecimentos da prática docente se constitui numa necessidade urgente para o professor agir diante das dificuldades e incertezas, além de poder lidar com toda a complexidade envolvida no processo educativo. Ainda de acordo com Imbernón (2011) é necessário que o professor use seu conhecimento em favor da mudança das pessoas. Esse entendimento nos permite uma reflexão sobre a necessidade de aliarmos teoria e prática e mobilizar os saberes à serviço da transformação das pessoas.

Nesse processo, o professor não é apenas aquele que ensina, mas também o que aprende. Logo, precisa ser um agente de transformação, mediador de aprendizagens, mobilizador de saberes.

Para Gauthier *et al.* (2013, p.28) “[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como uma mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual

o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Nesse contexto, o ensino não é um processo simples e mecânico, mas exige do professor, rigor científico, estudo, planejamento das ações, intencionalidade e avaliação em todo o seu processo.

Para exercer com mais segurança e responsabilidade a sua função, “[...] é desejável uma formação que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p. 55). Nessas perspectivas, os saberes docentes são necessários e importantes ao professor alfabetizador porque atuam principalmente nas primeiras etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), ou seja, no momento em que crianças que precisam de uma formação adequada para prosseguir nos estudos com a qualidade necessária, respeitando os tempos e espaços de aprendizagens de cada uma.

Concordamos que os professores necessitam de saberes específicos à sua área de atuação. Assim, alguns questionamentos são pertinentes: o que e quais são os saberes docentes? Os professores, de fato, têm conhecimento sobre os saberes docentes?

No entendimento de D’Ávila e Sonnevile (2012, p.33).

A epistemologia da prática busca o reconhecimento de um saber oriundo, mobilizado e reconstruído nas práticas docentes. Busca compreender e elucidar a produção de saberes no bojo da experiência docente – saberes subjetivos que se objetivam na ação. A noção de saber assumida engloba, num sentido amplo, os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes ou o que convencionamos chamar de saber, saber fazer e saber ser.

Dessa forma, os saberes docentes são compreendidos enquanto um conjunto de conhecimentos adquiridos pelo professor ao longo da vida, no início e durante a sua formação, e são inerentes a prática docente possibilitando um ensino de mais qualidade.

Nesse bojo, Pimenta (1997) aponta três saberes da docência que precisam fazer parte da vida profissional do professor: a experiência – saberes acumulados na vida social, o conhecimento- saberes específicos da docência e os saberes pedagógicos – saberes inerentes a prática profissional. Esse conjunto de saberes possibilita ao professor exercer adequadamente sua profissão docente com mais segurança e responsabilidade, contribuindo para uma educação de qualidade.

Desse modo, Gauthier *et al.* (2013) também apresenta saberes necessários ao ensino: saber disciplinar; saber curricular; saber das ciências da educação; saber da tradição pedagógica; saber experiencial e o saber da ação pedagógica. Compreendemos que esse conjunto de saberes pretende qualificar o professor para agir com mais clareza no processo ensino aprendizagem na sala de aula.

Dentro dessas concepções, entendemos os saberes docentes enquanto conhecimentos que são construídos ao longo da história de vida dos professores, mesmo

antes destes iniciarem sua trajetória profissional ou acadêmica e vão se solidificando de acordo com os seus interesses e estudos.

Portanto, compreendemos que “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e também os *saberes dele*”. (TARDIF, 2014, p.16, grifo do autor).

Assim, o autor destaca a importância de todos os saberes adquiridos pelo professor, ou seja, os adquiridos durante seu percurso de formação e aqueles da sua própria vivência e que podem ajudá-los no desenvolvimento de sua prática.

Dentro da perspectiva de alfabetização enquanto prática social que encaminha as pessoas às mudanças, ao senso crítico e à liberdade, o professor alfabetizador tem a responsabilidade de oferecer as mais diversas formas de aprendizagens através das diferentes linguagens (oral, escrita, gestual, musical), e diferentes gêneros textuais para que os alunos tenham oportunidade de aprendizagens múltiplas e eficientes.

Logo, construir caminhos para uma prática pautada nos saberes docentes é um processo, pois as aprendizagens se consolidam no cotidiano da escola, mediante as experiências, bem como na formação permanente que possibilita o encontro com a teoria, confrontando a prática. Portanto, compreendemos ser necessário (re)conhecer, (des)construir e (re)construir nossos saberes docentes, compreendendo a necessidade de novas aprendizagens, pois as mudanças vão ocorrendo de maneira acelerada e a escola precisa corresponder a esses anseios e perspectivas atuais.

Assim sendo, corroboramos que os saberes da prática docente são um conjunto de conhecimentos adquiridos em diferentes momentos da vida social, acadêmica e profissional do professor, mas é na escola, na prática, onde mais se aprende. Segundo Lima Segundo Lima (2012, p.139), “[...] não há lugar melhor para aprender a ser professor do que o próprio espaço da sala de aula. É lá que tudo acontece, as alegrias, as angústias, os medos, os acertos e desacertos”. Por isso, é importante valorizar esse espaço enquanto lugar de múltiplas aprendizagens, onde o professor ensina e ao mesmo tempo aprende e vai ressignificando a sua prática.

2.1 O perfil do professor alfabetizador

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) N° 9394/96, no artigo 13, aos docentes competem algumas incumbências, entre elas:

[...] participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar

integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Observamos que a função docente perpassa por várias funções, ensinar, zelar pela aprendizagem do aluno, criar estratégias para aqueles com maiores dificuldades, planejar e ainda avaliar o processo educativo. , o docente teria muito mais dificuldades de responder aos desafios que são impostos pela sua profissão.

Para Veiga (2012, p. 20) “a docência é, portanto, uma atividade profissional complexa, pois requer saberes diversificados [...]”. Nesse entendimento, o professor tem um papel importante enquanto mobilizador das aprendizagens buscando aperfeiçoar cada vez mais seu saberes.

No processo de alfabetização dos alunos, o professor alfabetizador encontra muitos desafios e por isso necessita cada vez mais de qualificação profissional para lidar com um processo tão complexo. Considerando que nunca estamos prontos, é importante nos mantermos atualizados diante das diferentes concepções do que é alfabetização.

Nessa perspectiva, a alfabetização não se resume a decodificação de sinais gráficos, ou saber ler e escrever apenas, mas precisa ser compreendida enquanto um processo que possibilita o uso social da leitura e da escrita em favor da mudança social e participação na tomada de decisões.

No conceito de Freire (1979, p.72), a alfabetização:

É entender o que lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É incorporação. Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas -, mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma auto-formação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto.

Nesse entendimento, a alfabetização é um processo de ler e escrever o mundo a partir de uma postura crítica e emancipatória, possibilitando aos sujeitos atuarem sobre o seu contexto social, promovendo mudanças.

Corroborando com o pensamento de Macedo (2019), compreendemos:

[...] alfabetização como um conhecimento indispensável ao exercício da cidadania, se ensinado na perspectiva da formação crítica dos sujeitos, concebidos como ativos, portadores de conhecimento e não meros repetidores de técnicas que se pretendem neutras [...]. (MACEDO, 2019, p. 64).

Nesse exposto, é importante termos clareza da concepção de alfabetização a fim de podermos agir adequadamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, visando sua formação enquanto sujeitos críticos. Nesse processo, o professor alfabetizador é responsável por conduzir as ações pedagógicas com finalidade de alfabetizar os alunos, oportunizando para que se apropriem dos conhecimentos necessários ao seu

desenvolvimento.

Para que haja sucesso nesse processo, é indispensável que o professor alfabetizador tenha clareza do seu papel, planejando e organizando as atividades e o espaço da sala de aula, com materiais pedagógicos adequados e diversificados para o atender a proposta de uma alfabetização crítica.

Ressaltamos ainda que as instituições educacionais de formação docente precisam reorganizar seu currículo visando atender as exigências do contexto atual. Nesse exposto, Imbernón (2011) defende que as instituições deveriam promover uma formação que atendesse todos os aspectos da profissão docente. Assim, os professores teriam mais segurança ao adentrar os espaços escolares, poderiam administrar melhor os conflitos e conduziram com mais responsabilidade as ações educativas.

Cada vez mais as mudanças ocorridas na sociedade vem exigindo novas posturas e no campo educacional não tem sido diferente. O atual cenário educacional necessita de um professor atento às mudanças e aberto às novas aprendizagens para ressignificar suas práticas e atender à realidade imposta. Conforme Imbernón (2011, p. 64), os professores:

[...] devem estar preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto.

Portanto, precisamos cada vez ampliar o debate sobre a formação do professor alfabetizador, seu papel social e os desafios impostos em sua profissão, considerando que as mudanças caminham cada vez mais para modificações profundas no seio da escola e afetam o processo educativo.

3 | A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS: DILEMAS E PERSPECTIVAS

A aprendizagem da leitura constitui-se um dos maiores desafios enfrentados pelos professores, principalmente aqueles que trabalham diretamente com o processo de alfabetização de alunos. Pesquisas indicam que a escola ainda não tem dado conta de cumprir a sua função social no tocante à formação de leitores, pois grande parte da população, principalmente a mais carente, não consegue fazer uso da competência desse instrumento cultural.

Nesse entendimento nos questionamos “[...] como e o que a escola tem ensinado para que um enorme contingente de crianças não aprenda “a ler e a escrever” na escola? [...]” Smolka (1993, p.15). Compreendemos a importância de discutirmos sobre a função social da escola, a formação docente bem como o currículo escolar e seus reflexos no processo ensino e aprendizagem na escola.

No mesmo pensamento Solé (1998, p.37) interroga: “[...] o que pode ser feito para que meninos e meninas aprendam a ler e utilizem a leitura para aprender”? A partir desse questionamentos observamos que as mudanças ocorridas no atual cenário, mostram-se cada vez mais desafiadoras no âmbito educacional, exigindo um professor mais atuante e crítico.

Algumas pesquisas e estudos Freire; Macedo (2011), Peres (2016), Frade (2019), Goulart (2019) e outros, discutem e apontam problemas relacionados ao analfabetismo no Brasil, evidenciando a fragilidade nas políticas públicas consistentes que atendam adequadamente a formação de alunos leitores.

Nesse bojo, trazemos alguns dados sobre a leitura no país. Segundo o IBGE, em 2019 a taxa de analfabetismo foi de 6,6% sendo 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas.

A Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios – PNAD Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE trouxe os seguintes dados da educação no ano de 2019: a taxa de analfabetismo passou de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019. Esses dados demonstram um avanço na escolarização, ou seja, estamos conseguindo universalizar o ensino. Mas precisamos focar também na qualidade educacional ofertada aos nossos alunos.

Um outro dado, realizado pelo Instituto Pró-Livro – IPL (2019), “Retratos da Leitura no Brasil”, destaca que somente 52% da população brasileira com 5 anos ou mais, é considerada leitora de acordo com os critérios da pesquisa (ter lido ao menos um livro, inteiro ou em partes, nos três meses anteriores à pesquisa).

A partir desses dados, concordamos com Mortatti (2004) que o problema do analfabetismo tem comprometido o futuro do Brasil, ocasionando o aumento de números de pessoas excluídas, caracterizando o retrato do fracasso escolar.

Esses indicadores sinalizam que estamos avançando nos níveis básicos de alfabetização, mas ainda não alcançamos níveis de alfabetização plena, na qual as pessoas possam ter a possibilidade de fazer uso social da leitura e escrita de maneira crítica.

Conforme afirma Bajard (2013, p.39) “a formação do leitor não pode ser um objetivo diferente dos objetivos da alfabetização. É através da alfabetização que é preciso formar para a leitura [...]”. Nessa proposta, alfabetizar é oferecer condições para que o aluno possa compreender, refletir, questionar e relacionar os conhecimentos escolares ao seu contexto social.

A leitura é necessária e faz parte da vida humana enquanto um instrumento de poder, pois possibilita a emancipação e criticidade dos sujeitos, mas a escola ainda não tem dado conta de exercer seu papel social de contribuir para que parte da população faça seu uso adequadamente.

Concordando com Solé (1998), “[...] a leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem”. (SOLÉ, 1998, p.32). Nesse entendimento, a escola precisa garantir a formação de alunos leitores para agirem na e para a mudança social.

Num momento de expansão da tecnologia, a comunicação tem alcançado um número considerável de pessoas com acesso às mídias digitais. Dessa forma, o domínio da leitura torna-se indispensável para agir dentro da sociedade: ler e interagir com diferentes linguagens, acessar diferentes conteúdos digitais, além deslocar-se de um lugar ao outro, dirigir, visitar espaços públicos e demais atividades do cotidiano.

Mas, de fato o que é ler? Em qual concepção de leitura temos apoiado nossas práticas de ensino? As atividades de leitura em sala de aula têm sido encaminhadas para formação de leitores críticos? Esses questionamentos precisam fazer parte das nossas reflexões e ajudar-nos a conduzir nossas ações.

Na concepção de Jolibert e Jacob (2006, p. 183), “Ler é construir ativamente a compreensão de um texto, em função do projeto e as necessidades pessoais do momento, o que acontece a partir da educação infantil”. Ler é uma atividade de reflexão e interação como o texto buscando nele o sentido do texto.

No entendimento de Smith (2003, p.201), “[...] a leitura não é uma questão de identificar letras, a fim reconhecer as palavras para que se obtenha o significado das sentenças [...]”, ou seja, a leitura vai para além da decodificação, do aprendizado do código alfabético, pois busca a compreensão do texto.

Nesse sentido, “[...] toda leitura é um questionamento de texto, isto é, uma elaboração ativa de significado feita pelo leitor a partir de indícios diversos, de acordo com o que está procurando num texto para responder a um de seus projetos”. (JOLIBERT, 1994, p. 149). A leitura é um processo de busca de sentido do texto, de reflexão de mobilização dos conhecimentos para aprender.

A partir da concepção de Solé (1998, p.44):

[...] ler é compreender e que compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão [...].

As concepções apresentadas reforçam que a leitura é uma ação de reflexão e questionamento, é atribuir significado para o que se lê, é fazer uso social da leitura em benefício próprio e de outros, é saber utilizar as informações e transformá-la em conhecimentos para sua emancipação e autonomia. Ler é um processo de compreensão.

Baseado nessas concepções, a aprendizagem da leitura deve ter no texto a unidade

básica do ensino, ou seja, oferecer aos alunos o contato com os diferentes textos. Dessa forma, buscamos romper com a visão tradicional de leitura que tem foco exclusivo na decodificação e o ensino da gramática.

Na concepção de Bajard (2014), os métodos de ensino que privilegiam o ensino do código alfabético como pré-requisito para o encontro com os textos, estão distantes da concepção de leitura em seu sentido mais amplo, e não colaboram para a formação dos sujeitos.

Por isso, as atividades docentes precisam se planejadas para oferecer as condições necessárias à uma boa aprendizagem, ou seja, é um processo que precisa ter intencionalidade para cumprir sua função social.

A leitura é necessária em diversas situações e a utilizamos com diferentes funções e intencionalidades. Na escola precisam ser criados espaços para que a leitura permita ao aluno contato direto com diferentes textos, contribuindo assim em seu processo de formação de leitores críticos.

Portanto, a aprendizagem da leitura contribui para a formação de leitores críticos que podem ajudar na construção de uma sociedade mais livre e igualitária. Enquanto instituição de educação formal, a escola tem a responsabilidade com essa formação, mas não depende dela, exclusivamente, garantir essa aprendizagem. A família exerce também um papel importante, pois alguns estudos apontam que pais leitores tem grande influência na vida dos seus filhos como futuros leitores.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada vez mais as mudanças ocorridas na sociedade afetam as relações humanas trazendo novos desafios à escola, que precisa se esforçar para adaptar-se aos novos paradigmas de educação propostos.

Percebemos que as concepções sobre os saberes docentes permitem ao professor alfabetizador ressignificar suas ações aliando teoria e prática. Dessa maneira, pensar a formação do professor, seja ele alfabetizador ou não, tem sido uma das questões relevantes dentro da educação, pois sem a qualificação necessária, o professor não tem condições adequadas de atuar com a qualidade exigida para agir diante das situações do cotidiano escolar.

Assim sendo, a formação continuada é indispensável para ajudar o professor a desenvolver um trabalho de qualidade em sala de aula, à medida que possibilita refletir criticamente a sua prática e as suas exigências impostas no ambiente escolar.

Construir uma sociedade de pessoas leitoras críticas não é uma tarefa simples, pois demanda comprometimento do poder público com políticas públicas eficientes de

promoção à leitura, envolvimento da família e, principalmente, a escola desenvolvendo ações pedagógicas que mobilizem a comunidade. Logo, concluímos que a leitura é um dos instrumentos de importância social e contribui para emancipação e transformação dos sujeitos.

Cabe ao professor, nesse processo, questionar, refletir, duvidar, ressignificar sua prática e mobilizar os saberes docentes para o alcance desses objetivos. Nessas perspectivas, os saberes docentes precisam estar em constante movimento e atualização, relacionando teoria e prática.

Portanto, este trabalho que se propôs a discutir os processos de formação docente e os saberes necessários para a constituição do professor alfabetizador nos espaços escolares não se esgotou e outros questionamentos ainda nos inquietam, como por exemplo, o currículo dos cursos de formação de professores e instituições de ensino tem contemplado os saberes docentes necessários para a função? Os professores estão preparados para lidar com toda a complexidade existente no espaço da escola? Os saberes docentes do professor atendem às exigências do atual cenário escolar? Essas reflexões são necessárias e urgentes para o atual contexto da educação à medida que possibilitam refletir a prática sobre a prática e para transformá-la.

REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. (2013). **Afinal, onde está a leitura?**. Cadernos de Pesquisa, (83), 29–42. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/968>.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura** / Élie Bajard. – 2. Ed.. – São Paulo: Cortez, 2014. – (Coleção questões da nossa época; v.51).

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 14. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. (Coleção Educação e Mudança, vol.1).

GAUTHIER, Clermont. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 3. Ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

IBGE, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Disponível em [/www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270pnad-continua.html?edicao=24772](http://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270pnad-continua.html?edicao=24772). Acesso em 29/01/2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza/ Francisco Imbernón; [tradução Silvana Cobucci Leite]. – 9.ed. - São Paulo : Cortez, 2011.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO, **Retratos da leitura no Brasil 4/** organização de Zoara Failla. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

JOLIBERT, Josette. JACOB Jeannette. **Além dos muros da escola:** a escrita como ponte entre alunos e comunidade. trad. Ana Maria Netto Machado. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. D'Ávila, Cristina. (orgs). **Profissão docente:** Novos sentidos, novas perspectivas. 2 ed. Campinas – SP: Papyrus, 2012.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Por uma alfabetização transformadora. **Revista Brasileira de Alfabetização** [Recurso eletrônico] / Associação Brasileira de Alfabetização. v.1, n.10 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABAf., 2019 - Edição Especial.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores:** saberes da docência e identidade do professor. Nuances, Presidente Prudente, v.3, n.3, set.1997.

SMITH, Frank. **Compreendendo a Leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista. 4 Ed. Porto Alegre. Artes Médicas, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo/ 6 ed. – São Paulo: Cortez: Campinas, SP: Editora da Universidade estadual de Campinas, 1993.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura** / Isabel Solé; tradução: Claudia Schilling; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. – 6 ed. – Porto Alegre: Penso, 1998.

SONNEVILLE, Cristina D'Ávila e Jacque. Trilhas Percorridas na Formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In.VEIGA, Ilma Passos Alencastro. D'Ávila, Cristina. (orgs). **Profissão docente:** Novos sentidos, novas perspectivas. 2 ed. Campinas – SP: Papyrus, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional/** Maurice Tardif. 16. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. D'Ávila, Cristina. (orgs). **Profissão docente:** Novos sentidos, novas perspectivas. 2 ed. Campinas – SP: Papyrus, 2012.

ENUNCIÇÕES INFANTIS PARA A ORGANIZAÇÃO DE SITUAÇÕES DE LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Solange Cristina Campos de Jesus

Universidade Federal do Maranhão São Luís –
Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/9266910228802737>

Samuel Luís Velázquez Castellanos

Universidade Federal do Maranhão São Luís –
Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/5639830901440817>

RESUMO: O presente artigo considera as enunciações infantis como aspecto relevante na elaboração de situações de leitura no Ciclo de Alfabetização que visam à formação de leitores autônomos; portanto, analisarmos em que medida as enunciações infantis podem ser consideradas na organização do trabalho pedagógico e das situações de leitura nessas turmas é nossa problemática. Verifica-se o papel dos enunciados orais e escritos das crianças na formação inicial de leitores como um aspecto importante na organização de situações de leitura, utilizando-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, ao auxiliar-nos dos fundamentos teóricos de Bakhtin (2011; 2016); Volóchinov (2018; 2013); Jolibert, Sraïki (2008); Jolibert (1994) e Vigotski (2018) dentre outros. Discute-se a formação de leitores e analisam-se os enunciados infantis nas proposições didáticas, como forma de se organizarem situações de leitura a partir dos dizeres das crianças, enfatizando-se aqui na articulação entre enunciados infantis e trabalho pedagógico, no intuito de que os professores ampliem suas reflexões sobre a aquisição da

linguagem escrita e usem estratégias concretas de leitura na formação inicial de leitores nos anos iniciais da Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de leitores; Ciclo de Alfabetização; Enunciados Infantis; Situações de leitura.

CHILDISH UTTERANCES FOR THE ORGANIZATION OF READING SITUATIONS IN THE LITERACY CYCLE

ABSTRACT: This article considers children's utterances as a relevant aspect in the elaboration of reading situations in the Literacy Cycle that aim the formation of autonomous readers; therefore, to analyze the extent to which children's utterances can be considered in the organization of pedagogical work and reading situations in these classes is our study object. In this work, we verified the role of children's oral and written utterances in the initial formation of readers as an important aspect in the organization of reading situations, using bibliographic research as a methodology, by helping us with the theoretical foundations of Bakhtin (2011; 2016).); Voloshinov (2018; 2013); Jolibert, Sraïki (2008); Jolibert (1994) and Vygotsky (2018) among others. The formation of readers is discussed and children's utterances are analyzed in didactic propositions as a way of organizing reading situations based on children's sayings, emphasizing here the articulation between children's utterances and pedagogical work, in order that teachers expand their reflections on the acquisition of written language and use concrete reading strategies in

the initial training of readers in the early years of Basic Education.

KEYWORDS: Children's utterances; Formation of readers; Literacy Cycle; Reading situations.

11 INTRODUÇÃO

No decorrer dos últimos dois anos, ao chegarmos em algumas escolas, algo nos inquietou, o silêncio presente nas salas de aula. Não ouvíamos risos nem escutávamos as manifestações de alegria decorrentes das brincadeiras, nem as vozes infantis. As crianças se ausentaram das turmas sem entenderem, inicialmente, o porquê de não poderem mais frequentar o ambiente escolar para encontrar-se, como habitualmente, com os amigos e as professoras. De forma abrupta foram convidados a se resguardarem; portanto, a não comparecerem na escola. Tal fato, evidencia algo que nós professores já sabíamos, sem os estudantes este espaço perde totalmente o sentido.

Ao refletirmos partindo do momento atual, não queremos minimizar a gravidade da situação; porém, reconhecermos que tem sido difícil efetivar práticas pedagógicas que permitam a aprendizagem dos alunos, principalmente, no cenário da escola pública abalada mais ainda com dificuldades, de variadas ordens, é um fato incontestável. Reconhecer que as vozes infantis ao se ausentarem do espaço escolar nos levam a ponderar sobre a importância das suas falas neste processo inicial da formação de leitores. Não que estivessem silenciadas, mas evidencia a relevância das interações sociais para a formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental.

Sabemos que a temática suscita diversas discussões apesar de que, em algumas situações, se considere como um debate já superado, sem necessidade de analisar-se, nem relevante para compreendermos como as crianças na escola aprendem a ler e escrever. No entanto, não é isso que pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento tem evidenciado, quando apontam para os indicadores de aprendizagem da leitura no Brasil, já que muitas dificuldades precisam ainda serem vencidas, pois é elevado o número de crianças com dificuldades/necessidades de toda ordem.

[...] Apesar dos inúmeros avanços e contribuições na área, investigar e analisar os processos de leitura continua sendo uma tarefa complexa, sobretudo se considerarmos a dinâmica da sociedade letrada em que vivemos e a diversidade de funções que a forma escrita da linguagem vai, cada vez mais, adquirindo e ampliando. [...] (SMOLKA, 2010, p. 39).

Tais argumentos corroboram com nossas reflexões, pois dada a complexidade do ensino e aprendizagem da linguagem escrita, se faz necessário que estudos e pesquisas sobre sua apropriação, e de como esse processo acontece se intensifiquem. Segundo o Relatório 2019 do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), a média nacional de proficiência em leitura no 5º ano do ensino fundamental manteve-se estável, em relação à de 2017; ou seja, observa-se “[...] que não houve, em termos absolutos, [...] um avanço na

competência de leitura [...]” (BRASIL, 2021, p. 93).

Nessa lógica, os dados apontam para uma conjuntura preocupante, pois se as crianças chegam à escola e participam das mais variadas propostas de ensino, — embora saibamos que essa diversidade de proposições didáticas traz subjacentes aspectos relacionados às concepções que os docentes possuem sobre o ato de ler; portanto, materializando-se nas turmas as mais variadas práticas pedagógicas —, não deveríamos ter estatísticas tão elevadas sobre a não aquisição da linguagem escrita. Desse modo, nosso estudo visa analisar em que medida as enunciações infantis podem ser consideradas na organização das situações de leitura nas turmas do Ciclo de Alfabetização? Procuramos compreender aqui como o professor ao direcionar os encaminhamentos didáticos em sala de aula toma as falas das crianças ou os enunciados (orais e escritos) como aspecto relevante na formação inicial de leitores nas turmas do Ciclo de Alfabetização. Ou seja, por compreendermos que as falas das crianças são carregadas de histórias e visões de mundo, seus dizeres trazem contribuições preciosas para que o professor conduza o trabalho pedagógico em sala de aula, pois a partir deles, terá condições de organizar situações de leitura pautadas em gêneros discursivos permeados pelas vivências infantis.

Desse modo, faremos uma breve reflexão sobre a formação de leitores no Ciclo de Alfabetização a partir de um enfoque bibliográfico pautado nos pressupostos de Bakhtin (2011; 2016), auxiliando-nos também em Volóchinov (2018, 2013); Jolibert; Sraïki (2008); Jolibert (1994), Vigostki (2018) dentre outros. Discorrendo sobre como os enunciados infantis podem influenciar nas proposições didáticas e de como a organização de situações de leitura nas turmas em fase inicial da alfabetização podem se tornar mais significativas. Por fim, finalizamos com as contribuições para que professores dos anos iniciais do ensino fundamental se auxiliem para a estruturação dos encaminhamentos didáticos que primem pelo ensino da leitura alicerçado nos dizeres infantis; portanto, nas vivências dos alunos-crianças.

2 | A FORMAÇÃO DE LEITORES NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Quando tratamos sobre a formação de leitores, várias discussões emergem sobre essa temática em debates acadêmicos ou do cotidiano, nos quais se considera a aprendizagem da leitura, como relevante para o desenvolvimento pessoal, pois “[...] a leitura nos possibilita formar nossas próprias palavras [...]” (CASTELLANOS, 2007, p. 50). Aprender a ler traz implicitamente diversas representações sobre como homens e mulheres podem ascender social e culturalmente, de certa forma, transformarem suas vidas por meio da aquisição da linguagem escrita. Por outro lado, é possível percebermos que quando indivíduos não conseguem interagir com os mais diversos escritos que circulam socialmente, são destituídos da apropriação de um conhecimento mais elaborado.

Nesse sentido, formar leitores nos anos iniciais do ensino fundamental é crucial para caminharmos rumo à mudanças no cenário atual sobre a aquisição da leitura nas escolas brasileiras, embora saibamos que existem demandas que vão muito além das questões de cunho teórico-metodológico; determinantes históricos, políticos, sociais e culturais que contribuem para níveis tão elevados de sujeitos escolarizados que finalizam a Educação Básica sem saber ler e escrever. O nível socioeconômico persiste, por exemplo, na maioria dos estudantes que integram as estatísticas divulgadas sobre a aprendizagem da linguagem escrita em nosso país, mesmo que não totalmente o determine.

Assim, consideramos que o ato de ler está para além das práticas alienantes de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, que durante muito tempo pautaram as escolas brasileiras; mas, lamentavelmente, ainda são recorrentes em salas do Ciclo de Alfabetização, ao contrário, a leitura é uma prática cultural que contribui para o desenvolvimento social, assim como também psíquico e cultural de um ser humano. Dado esse caráter, a leitura se constitui como “[...] uma prática criadora e inventiva. É uma atividade historicamente produtora de sentidos singulares [...]” (CASTELLANOS, 2007, p. 51).

Dessa forma, diferentemente do que historicamente se configurou como práticas de leitura em nosso país, alicerçadas na decifração, oralização e memorização, concordamos que ler não consiste em “[...] identificar e combinar letras e sílabas. Sabemos que, para ler NÃO se trata primeiro de “fotografar” e memorizar formas (letras, sílabas) para depois combiná-las e, mais tarde, se compreender o que se está lendo”. (JOLIBERT et al, 2006, p. 183, grifos das autoras).

Nessa lógica, ler não se configura como mera vocalização de textos ou frases, mas trata-se de “[...] atribuir diretamente um sentido a algo escrito [...]” (JOLIBERT, 1994, p. 15). Portanto, é uma atividade complexa que exige do leitor a mobilização de recursos e estratégias específicas para compreender as ideias presentes nos escritos, pois sob o prisma intelectual é uma atividade de resolução de problemas; isto é, “[...] de tratamento, através da inteligência, de um conjunto complexo de informações (índices) que devem ser recolhidas pelo leitor ou emitidas pelo produtor”. (JOLIBERT; SRAIKĪ, 2008, p. 54).

Dada a complexidade requerida pelo ato de ler também, se faz necessário pensar nos textos que serão disponibilizados aos leitores em formação para que aprendam de forma mais significativa. Quando discorremos sobre ler na escola, advogamos pela leitura dos mais variados gêneros discursivos que permeiam as interações sociais, não de textos forjados para o ensino da leitura, que são elaborados sem considerar o contexto da cultura escrita na qual as crianças estão inseridas; portanto, precisam de ser gêneros textuais que gerem nos aprendizes a leitura como uma necessidade e que contribua para que, progressivamente, se alcance a autonomia leitora, porque “[...] a relação autor, texto, leitor deve compreender-se através de práticas diferenciadas e contrastantes pondo em relevo a pluralidade dos modos de empregos e das diversidades das leituras[...]” (CASTELLANOS,

2007, p. 52).

Desse modo, ao adentrarem no Ciclo de Alfabetização, as crianças precisam experienciar situações de leitura mediadas pelas professoras que lhes permitam explicitar seus entendimentos sobre o mundo em sua volta, como se veem enquanto pessoas presentes no espaço/tempo da realidade em que vivem, motivos pelos quais é essencial considerarmos as enunciações infantis nas proposições de atividades neste nível.

3 | AS ENUNCIÇÕES DAS CRIANÇAS: OS DIZERES INFANTIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE LEITORES

As crianças quando chegam à escola tem expectativas sobre suas aprendizagens, demonstram o desejo de saber ler e escrever, porque na maioria das vezes presenciam adultos ou até mesmo seus pares lendo diversos textos que circulam socialmente. Desde cedo reconhecem o valor da leitura e da escrita nas interações sociais presentes no cotidiano; portanto, não adentram no espaço escolar sem terem experiências com a linguagem escrita mesmo quando ainda não se apropriaram desse instrumento cultural.

O anseio por este aprender impõe que os docentes considerem o universo infantil, e levem em conta seus entendimentos, como possíveis e viáveis para as proposições didáticas a serem construídas na escola; portanto percebê-las como pessoas históricas e socialmente situadas, e suas formas discursivas apreciá-las, como vetores do trabalho pedagógico. Ou seja, conceber “[...] a criança como um sujeito que aprende em processo contínuo de interações, dando significado ao mundo em que vive, transformando-o, ressignificando-o” (CORAIS; FONSECA, 2015, p. 28), sendo a partir de relações estabelecidas com outras pessoas que os estudantes vão redimensionando seu entendimento sobre o contexto no qual estão inseridos.

Desse modo, são essenciais para o desenvolvimento infantil as vivências, quando estas colaboram para que avancem em suas aprendizagens, quando experienciam situações que podem contribuir ou não para progredirem social e psicologicamente. O conceito de vivência pautado nos postulados de Vigotski (2018) nos auxilia a compreender a relevância dos aprendizes leitores, ao participarem de situações de leitura significativas, pois a “[...] vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso”. (VIGOSTKI, 2018, p. 78).

Nessa lógica, como respondemos ao meio que estamos situados e como vivenciamos o que está presente em determinado contexto, pode colaborar ou não, para o nosso desenvolvimento psíquico e social. Assim, na escola as crianças deveriam participar de momentos de leitura que não fossem distantes da realidade precípua para a qual foi criada, uma prática cultural que colabora para a aprendizagem dos leitores em formação, já que

é capaz de alavancar suas compreensões sobre o mundo e lhes possibilita a progressão das funções psicológicas superiores. Portanto, são experiências que precisam priorizar os gêneros discursivos presentes na cultura escrita, não textos que são desprovidos de sentidos e que são elaborados para atender o viés escolarizado do ensino do ler e do escrever.

Nessa direção, para mediar momentos/situações leitura na sala de aula que priorizem os gêneros textuais que circulam socialmente, torna-se imprescindível sabermos quem são as crianças que adentram nas turmas do Ciclo de Alfabetização, o que pensam e quais são as expectativas sobre suas aprendizagens; portanto, ouvi-las e reconhecer suas falas como fundamentais nesse processo, tem um valor inestimável quando as materializamos em nossas proposições didáticas. Mas, por que considerar as vozes infantis é tão significativo no processo de formação de leitores iniciais?

Os enunciados infantis são carregados de vivacidade e historicidade, pois são “[...] produto da interação social” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 216). Oriundos do ato discursivo, eles sempre se direcionam para alguém e respondem a algo (VOLÓCHINOV, 2018); portanto existe uma cadeia ininterrupta de comunicação que se expressa no ato responsivo, dialógico presente nas interações verbais, pois “[...] cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. (BAKTHIN, 2011, p. 297). Nesse sentido, os enunciados originam-se de outros precedentes e gera uma atitude responsiva do falante, que “[...] os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta” (BAKTHIN, 2011, p. 297); comunicação discursiva em que há uma inter-relação entre os dizeres do eu e do outro, que colaboram para a constituição individual das pessoas, porque as falas dos interlocutores são cruciais para o desenvolvimento humano.

Assim, estes pressupostos nos ajudam a compreender o valor das falas infantis no cenário escolar, não tomando os dizeres das crianças como desprovidos de nexos ou como inviáveis de serem consideradas como propositivas intencionais para a formação de leitores no Ciclo de Alfabetização, porque no processo de aquisição da leitura e da escrita “[...] o tempero fundamental [...] é a fala, a conversa, a interação, que se dá entre professora e crianças e entre crianças e crianças.” (GOULART, 2015, p. 58).

O acolhimento ou não das nossas enunciações são demonstradas pelas réplicas emitidas pelo outro, pois todo enunciado não é expresso no vazio, mas no cerne das interações verbais, portanto visa sempre uma atitude responsiva de um interlocutor, porque “[...] cada enunciação pressupõe, para realizar-se, a existência não só do falante, mas também do ouvinte”. (VOLÓCHNOV, 2013, p. 157).

Na formação de leitores, os enunciados infantis dão sinalizações e indícios de quem são as crianças, que experiências possuem com a linguagem escrita e como suas famílias lidam com a leitura cotidianamente; aspectos que ajudam as professoras a direcionarem

suas propostas de ensino e aprendizagem a partir das vivências extraescolares que os estudantes têm com a leitura e a escrita, o que possibilita que as propositivas de atividades estejam pautadas em quem de fato são os aprendizes, e não apenas na perspectiva docente.

4 | SITUAÇÕES DE LEITURA: COMO ORGANIZÁ-LAS A PARTIR DAS ENUNCIÇÕES INFANTIS?

A organização de situações de leitura para crianças no Ciclo de Alfabetização requer pensarmos inicialmente sobre suas reais necessidades no que tange à aprendizagem da linguagem escrita. Como leitores em formação precisam vivenciar na escola momentos que propiciem não apenas o contato com os gêneros textuais, mas estabelecerem com eles, interações reais em verdadeiras situações de leitura “pra valer” (JOLIBERT, 1994), pois incontáveis são as possibilidades de ocorrer no cerne da cultura escrita, porque “[...] a vida cotidiana está cheia de oportunidade de leitura.” (JOLIBERT, 1994, p. 31).

Nessa perspectiva, refletir sobre como a realização das atividades/situações de leitura em sala de aula podem contribuir para que o pequeno aprendiz não estabeleça com a linguagem escrita uma relação mecanizada, sem qualquer conexão com seu viver em sociedade nos conduz ao entendimento que seus enunciados (orais ou escritos), estão permeados de valorações sobre a vida, portanto eles expressam o lugar de fala das crianças, sua condição social, econômica e cultural.

Nesse espaço/tempo que emergem os dizeres infantis despontam incontáveis possibilidades de interações, evidenciando o caráter dialógico das relações ocorridas entre eu/outro. São momentos ricos que podem ocorrer entre a criança e as alfabetizadoras; entre o leitor em formação e o autor dos gêneros discursivos que adentram no espaço escolar. Além disso, evidencia que todo enunciado é oriundo de uma situação social (VOLÓCHINOV, 2013).

Na organização das atividades/situações de leitura no Ciclo de Alfabetização também pode ser uma possibilidade enriquecedora de aprendizagem para as crianças o trabalho com os gêneros discursivos, portanto alguns princípios presentes nos postulados bakhtinianos nos auxiliarão no delineamento de uma concepção de língua, linguagem e sujeito que aprende alicerçados em interações verbais historicamente situadas, já que a língua em sua forma usual está organizada em enunciados (orais e escritos), que se estruturam em gêneros discursivos Bakhtin (2011), apesar da individualidade presente em cada enunciado: “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011, p. 262), que dependendo de suas características podem ser primários (simples) ou secundários (complexos).

Segundo Bakhtin (2011) a diferença essencial entre esses dois gêneros está em que os secundários (mais difíceis) “[...] surgem nas condições de convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico [...]”. (BAKHTIN, 2011, p. 263). Já os gêneros primários são oriundos da comunicação discursiva imediata, como os diálogos do cotidiano, as cartas em suas diversas formas, dentre outros.

No processo de comunicação utilizamos os gêneros discursivos, por meio deles nos apropriamos da linguagem. Seria impossível estabelecermos interações sociais com os outros sem a utilização desses instrumentos, são a partir deles que aprendemos a ler, escrever e a falar, permitindo a produção e a compreensão dos enunciados.

As crianças no processo de aprendizagem da linguagem escrita fazem uso de gêneros discursivos. Na atividade comunicativa, utilizam inicialmente grupos de enunciados estáveis presentes no cotidiano; dizeres originários das suas experiências. Portanto, quando chegam na escola, necessitam serem tomados como essenciais para que o leitor em formação possa se apropriar, progressivamente, de outras formas de gêneros discursivos, considerando-se o seu falar e suas vivências como cruciais nas formulações das situações de leitura em sala de aula.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso estudo teve como objetivo verificar como os enunciados infantis podem ser considerados na organização didática de situações de leitura nas turmas do Ciclo de Alfabetização, por acreditarmos que as vozes das crianças trazem elementos que permitem aos professores construir momentos significativos para a aquisição da linguagem escrita na escola. São dizeres permeados por vivências em família e com seus pares, que podem ser levados em conta, para que leitores em formação não sejam direcionados apenas a terem contato com textos desprovidos de significados. Práticas de leitura que favorecem apenas a aprendizagem das unidades menores da língua que ainda se mobilizam nas turmas do Ciclo de Alfabetização, privilegiando-se a relação grafema-fonema, em detrimento do sentido presente nos textos e de como as crianças podem participar ativamente de situações de leitura por meio de escritos que circulam socialmente, desvincula o ato de ler da esfera social de onde procedem os enunciados.

As crianças ao participarem de atividades/situações de leitura na escola delineadas a partir de suas experiências e vivências terão possibilidades de se apropriarem da linguagem escrita, contribuirá para o seu desenvolvimento psíquico, cultural e social. Permitirá que as alfabetizadoras concebam a leitura não como uma prática vazia de sentido e sem nexos com a realidade social do pequeno aprendiz, mas propiciarão aos alfabetizadores tomarem seus enunciados como legítimos para constituírem práticas de leitura social e historicamente

situadas.

Assim, concebemos que a leitura pode ser ensinada na escola tendo como substrato os dizeres infantis. Desse modo, em suas proposições didáticas, os docentes precisam ter esses dizeres não como meras palavras; mas, como um conjunto de enunciados pertencentes a um determinado grupo social, que emana vida, concepções de mundo e de pessoas e, podem favorecer para que as crianças aprendam a linguagem escrita de forma significativa sem ser necessário recorrer a escritos distantes das suas vivências e sem valor histórico e social para suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF, 2011.

BRASIL, **Relatório de Resultados do Saeb 2019: volume 1: 5.º e 9.º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf. Acesso em: 20/01/2021, às 16h39min.

CASTELLANOS, Samuel Luís Velázquez. **Práticas de Leitura no Maranhão na Primeira República: entre apropriações e representações**. São Luís: 2007. Universidade Federal do Maranhão (Dissertação de Mestrado).

CORAIS, Maria Cristina. FONSECA, Alessandra Iguassú da. A linguagem da vida, a vida da linguagem! Afinal, qual a relação entre educação infantil e alfabetização? In: GOULART, Cecília Maria A. SOUZA, Marta (Org.). **Como alfabetizar? Na roda com professores dos anos iniciais**. Campinas: Papirus, 2015.

GOULART, Cecília Maria A. Com quantos paus se faz uma canoa? Conhecimentos envolvidos na vasta cultura escrita e no processo de alfabetização. GOULART, Cecília Maria A. SOUZA, Marta (Org.). **Como alfabetizar? Na roda com professores dos anos iniciais**. Campinas: Papirus, 2015.

JOLIBERT, Josette. SRAÏKI, Christiane. **Caminhos para aprender a ler e a escrever**. Trad. Angela Xavier de Brito. São Paulo: Contexto, 2008.

JOLIBERT, Josette. *Et. al.* **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Tradução: Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças: considerações sobre a constituição de sujeitos-leitores**. In: SMOLKA, Ana Luiza B. et. al. *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. 2.ª ed. São Paulo: Global, 2010

VIGOYSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimaraes Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

VOLÓCHINOV, Valetin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2.^a ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

A PRESENÇA DAS AÇÕES LÚDICAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dania Rafaela Ferreira Carvalho

Universidade Federal do Maranhão
São Luís – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/6225307650537122>

Rita Maria de Sousa Franco

Universidade Federal do Maranhão
São Luís – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/0864893762084759>

José Carlos de Melo

Universidade Federal do Maranhão
São Luis- Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/1282285394690979>

RESUMO: O presente estudo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada: As ações lúdicas e as práticas pedagógicas nas experiências infantis. Buscou-se com este estudo investigar a presença das ações lúdicas nas práticas pedagógicas de educadores infantis. Tendo como principal objetivo analisar de que maneira as ações lúdicas se apresentam na prática de ensino dos(as) educadores(as) infantis, de forma que garanta às crianças uma aprendizagem significativa. Para alcançarmos esse objetivo, realizou-se uma pesquisa diagnóstica, bibliográfica e uma pesquisa de campo com uma abordagem quanti-qualitativa. A partir do levantamento de informações compreendemos que as ações lúdicas estão presentes nas ações pedagógicas, entretanto essa prática acontece com um pouco de dificuldade no que se refere à infraestrutura das escolas, falta de recursos materiais, falta de formação lúdica. Portanto

mesmo com essas dificuldades percebeu-se que os(as) educadores(as) usam de sua criatividade e os recursos que lhes são disponibilizados, vão em busca de mais conhecimentos, a fim de oportunizar para as crianças uma educação pautada na ludicidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Ações lúdicas; Prática Pedagógica; Educadores.

THE PRESENCE OF PLAYING ACTIONS IN PEDAGOGICAL PRACTICES IN CHILD EDUCATION

ABSTRACT: The present study is an excerpt from the master's dissertation entitled: Ludic actions and pedagogical practices in children's experiences. This study aimed to investigate the presence of ludic actions in the child educators' pedagogical practices. The main objective was to analyze how ludic actions are presented in the children's educators' teaching practice, in order to guarantee a meaningful learning to children. In order to achieve this objective, a diagnostic, bibliographic and field research was carried out with a quantitative-qualitative approach. Based on data collection, we understand that ludic actions are present in pedagogical actions, however this practice occurs with a little difficulty in terms of school infrastructure, lack of material resources, lack of playful training. Therefore, even with these difficulties, it was noticed that educators use their creativity and the resources available to them, besides searching for more knowledge, in order to provide children with an education based on

playfulness.

KEYWORDS: Early Childhood Education; ludic actions; Pedagogical Practice; Educators.

1 | INTRODUÇÃO

As ações lúdicas nas práticas pedagógicas com crianças, da educação infantil, constituem o objeto desta investigação; tendo como objetivo geral analisar como as ações lúdicas se apresentam na prática de ensino dos (as) educadores(as) infantis, de forma que garanta às crianças uma aprendizagem significativa.

Desde os primórdios, as brincadeiras fazem parte da vida das pessoas, e vários estudiosos defendem o uso do brincar na educação infantil. Portanto, o termo ludicidade deriva do termo lúdico que tem sua origem no latim *ludus*, que significa jogo. A ludicidade é de grande importância no processo formativo das crianças, e verdadeira facilitadora dos relacionamentos e vivências no convívio escolar à medida que a ludicidade também promove a imaginação e as transformações do sujeito em relação ao seu objeto de aprendizagem.

Esta investigação classifica-se como diagnóstica, bibliográfica e de campo, com uma abordagem quali-quantitativa. Quanto ao instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário *online*, buscando alcançar o maior número de pessoas em um curto espaço de tempo; também escolhemos esse tipo de instrumento devido a pesquisa ter ocorrido no período da pandemia da COVID-19 (em 2020), momento em que não havia aula presencial nas instituições de ensino e assim, pudemos manter contato com os(as) educadores(as) que trabalhavam de suas casas.

O artigo baseia-se em ideias de autores como: Kishimoto (2006 e 2010); Maluf (2014); Brougère (2010); Bettelheim (1988); Vygotsky (1998); Oliveira (2011); Barros (2009); Luckesi (2005); dentre outros que estudam a educação de crianças e a ludicidade. O trabalho está organizado da seguinte forma: i) primeira seção, onde a introdução revela o objeto de estudo desta pesquisa; ii) segunda seção, onde é realizada uma breve descrição de conceitos inteiramente ligados a ludicidade; iii) quarta seção, descrição do percurso metodológico adotado durante a investigação; iv) quinta seção, é feita a análise dos dados coletados através da aplicação do questionário *online*; e por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 | DESMISTIFICANDO CONCEITOS

2.1 Jogo

O termo “jogo” deriva do latim *jocus* que significa divertimento, recreação. O jogo em sua maioria possui regras pré-estabelecidas, pode ser individual ou coletivo, com caráter esportivo ou competitivo. Mesmo com as diferenças de conceitos e concepções acerca do

jogo, o que compreendemos é que o ato de jogar (mesmo que de diferentes perspectivas) se fazia, e se faz, presente no cotidiano das pessoas. Quando pensamos na palavra jogo, logo nos vêm à cabeça uma diversidade de jogos, como afirma Kishimoto (2006), jogos de crianças, de adultos, de animais, jogos esportivos, jogos políticos, xadrez, amarelinha, contação de histórias, dominó, construir um brinquedo, quebra-cabeça, brincar com areia, folha, galhos, etc. Sendo assim, o jogo está condicionado à presença das regras, orientações para utilização do mesmo, podendo estar ligado a representação da vida social do indivíduo ou ao universo imaginário.

Desta forma, compreende-se que o jogo auxilia a criança a construir conceitos, desenvolver o raciocínio, respeitar regras, interagir com outras pessoas e com o mundo a sua volta.

2.2 Brinquedo

A palavra “brinquedo” refere-se à materialização da brincadeira, o objeto que será utilizado durante o momento do brincar. O brinquedo é um objeto não definido por regras e tem uma relação pessoal com a criança. Para Kishimoto (2010), o brinquedo não é somente um objeto, pois com ele a criança reproduz a realidade, ou seja, representa momentos do seu cotidiano, a menina que brinca de casinha, cuidando dos filhos (bonecas), ou o menino que brinca com carros, imitando o pai que sai para trabalhar dirigindo o carro, mas o brinquedo também pode representar o imaginário da criança, formado pelos seriados, desenhos animados, figuras encantadas (fadas, princesas, monstros e bruxas), os super-heróis, robôs, piratas, índios, policiais, etc.

De acordo com Bueno (2010), todo e qualquer brinquedo tem uma relação de aprendizagem, ou melhor, educativa, pois a partir do momento que uma criança constrói seu próprio brinquedo ele aprende, a partir do seu trabalho, a transformar objetos da natureza em coisas novas, ou seja, um brinquedo novo para ela.

2.3 Brincadeiras

O termo “brincadeira” é concebido como atividade recreativa, ação de brincar, de divertir, de entreter. As brincadeiras fazem referência às atividades das crianças, marcada pela não existência de regras, uso da imaginação, fantasia e falta de objetivos pré-estabelecidos que precisam ser alcançados fora da atividade em si (BETTELHEIM, 1988).

Vygotsky (1998) diz que a brincadeira é uma situação imaginária em que a criança passa a ter uma conexão com o pensamento e a realidade, permitindo assim que ela construa seu próprio conhecimento, pois a partir da brincadeira a criança vai desenvolvendo noções de causalidade, de tempo e espaço, de representação e de lógica.

2.4 Atividade lúdica

Para Barros (2009), a criança necessita e tem o direito de brincar, as atividades lúdicas possuem intensa significância para o desenvolvimento infantil à medida que o brincar consiste em uma atividade importante no período da infância.

Para Pereira (2005), as atividades lúdicas não são apenas momentos de diversão, são momentos bem mais ricos, momentos que possibilitam a construção de aprendizagens. Portanto, nesse período em que a pessoa está executando uma atividade lúdica, ela está totalmente entregue àquela atividade, ficando expostas a todos os sentimentos (medo, dor, alegria, etc.), desejos, vontades e necessidades que o momento vai lhe oferecer.

2.5 Vivência lúdica

Deve-se atribuir papel importante ao ato de brincar na formação do pensamento infantil. Ao brincar a criança revela seu estado cognitivo, visual, motor, auditivo, tátil, seu pensamento, suas ações e sua maneira de aprender. Nesse sentido e consoante Meyer (2008, p. 44) diz que, quando a criança brinca ela é “espontânea, livre, e na Educação Infantil existe um papel social, o de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos”.

Para Luckesi (2005, p. 6) a vivência lúdica é uma experiência plena com o momento vivido. Ou seja, na vivência de uma atividade lúdica, cada pessoa está inteiramente conectada ao momento, se desprendendo de tudo a sua volta e com a atenção totalmente voltada para a ação. O autor ainda diz que a ludicidade é um “Estado de Consciência”, que ocorre por uma experiência lúdica. O estado de consciência do indivíduo que vive uma experiência lúdica não é somente vinculado ao desenvolvimento de uma atividade com objetivos estabelecidos, está ligada com a plena entrega a ação, é o indivíduo se sentir parte daquele momento, experienciando-o em todos os aspectos.

3 | CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa permite o entendimento e a interferência na realidade investigada, sendo então, um processo em constante construção, em transformação. Esta investigação é diagnóstica, pois estão sendo levantadas informações que serão analisadas a fim de validar os resultados da pesquisa.

A pesquisa-diagnostics propõem-se levantar e definir problemas, explorar o ambiente. O diagnóstico normalmente reporta-se a uma situação, em um momento definido. A rigor, qualquer mudança organizacional, deveria ser precedida de uma fase de diagnóstico. (ROESCH, 1996, p. 77).

Sendo assim, esse tipo de pesquisa explora o objeto da pesquisa por meio da produção e análise de dados, achando resposta aos questionamentos. Quanto aos

objetivos, a pesquisa é um estudo descritivo exploratório, que de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 188) tem como finalidade descrever um determinado fenômeno de maneira detalhada com base nas informações obtidas através dos participantes da pesquisa.

Este estudo é de enfoque *quali-quant* ou misto, pois são usados tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos, a fim de recolher mais informações do que se poderia conseguir cada um isoladamente. De acordo com Gatti (2004), esse tipo de abordagem é de grande utilidade na área educacional, pois desmitifica representações e preconceitos sobre os fenômenos educativos construídos do senso comum ou do marketing.

Como instrumento de coleta de dados utilizamos o questionário *online* que, de acordo com Flick (2019), o pesquisador envia suas perguntas ao participante da pesquisa, por meio de algum recurso da internet, e depois os participantes enviam suas respostas para o pesquisador. Nesse tipo de pesquisa o pesquisador consegue alcançar pessoas que estão muito distantes em um curto espaço de tempo. Assim, foi possível manter contato com os(as) educadores(as) que estão trabalhando direto de suas casas nesse período de pandemia.

4 | RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Para esta pesquisa, os participantes foram 21 educadoras (es), da rede municipal do Maranhão, que foram mantidos no anonimato e denominados por letras. Realizamos a aplicação do questionário *online*, no qual abordava o uso das ações lúdicas na prática pedagógica; a formação inicial e continuada do educador (em relação ao uso da ludicidade); a importância das práticas lúdicas, para o desenvolvimento das crianças pequenas; e as concepções acerca da ludicidade no ensino de crianças pequenas.

Das (os) educadoras(es) pesquisadas(os), 20 possuem formação em Pedagogia e 01 tem formação em Pedagogia e História. Em relação a pós-graduação, 20 educadores possuem especialização voltada para educação e 01 possui mestrado em Educação. Dos 21 participantes da pesquisa, 20 são mulheres e 01 homem. No que se refere ao tempo de atuação na área da Educação Infantil, 08 têm até cinco anos de experiência, 07 têm até dez anos, 04 possuem experiência de até quinze anos, e 02 educadores possuem vinte anos de experiência.

Os educadores apresentam experiência para trabalhar na Educação Infantil, uma vez que todos, sem exceção, possuem formação a nível superior em Pedagogia (Licenciatura). Assim como o Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, assegura a formação de professores para atuar no magistério, na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e em nível superior; sendo um ponto positivo na formação desse profissional, pois o curso de Pedagogia auxilia o educador a construir novos conhecimentos acerca das teorias do desenvolvimento infantil, o que acarreta a compreensão de como acontece o

aprendizado da criança.

Na pergunta: *o lúdico no cotidiano escolar facilita ou atrapalha?* Foi interessante a colocação dos (as) educadores (as) a respeito do uso da ludicidade no cotidiano escolar, se facilita ou atrapalha o trabalho com as crianças pequenas. Aqui pudemos perceber que todos os (as) educadores(as) afirmaram que o uso da ludicidade facilita o trabalho com as crianças pequenas, pois é mais fácil atrair a atenção e dar significado ao processo de construção da aprendizagem, como afirma o participante B, para as crianças dessa faixa-etária, quanto mais lúdico mais prazeroso e significativo torna-se o processo de construção da aprendizagem.

Sendo assim, o (a) educador (a) ao utilizar a ludicidade em sua proposta de trabalho em sala, atende uma necessidade da criança, como afirma Santos (2014, p. 16), “para que a criança tenha um desenvolvimento integral e pleno ela precisa brincar livremente”, e esse brincar livremente não quer dizer que o(a) docente vai deixar a aula correr solta, ele(a) precisa planejar, acompanhar, observar atentamente e avaliar a atividade lúdica que está sendo proposta a criança.

No questionamento em relação à presença da ludicidade na formação inicial e continuada do educador. Os (as) educadores (as) relatam a necessidade de ter mais momentos que trabalhem a educação lúdica na formação do (a) educador (a) infantil. Aqui tivemos respostas positivas e negativas em relação à temática da ludicidade na formação. Como podemos perceber nas falas dos participantes D e E, onde dizem que a contribuição da formação foi insuficiente, pois aprenderam muito mais com a prática diária, com as crianças, e pesquisas em sites, além da troca de experiências com os colegas. Já os participantes A, B, C e F afirmam que a formação contribuiu sim, mas sempre atrelada a experiência de sala de aula.

Partindo das respostas dos participantes da pesquisa, percebemos que a Formação Lúdica proposta por Negrine (1994, p. 13-14) é válida, pois para o autor essa formação é estabelecida em pressupostos que valorizam a criatividade, a sensibilidade, a afetividade e a nutrição da alma; promovendo ao docente vivências lúdicas e experiências corporais que trazem mais qualidade na formação profissional, sendo firmada nos pilares: formação teórica, formação pedagógica e formação lúdica.

É necessário então, reexaminar a formação dos (as) educadores (as) infantis e incorporar, na estrutura curricular dos cursos de formação inicial e continuada, a formação lúdica. Essa formação pode possibilitar ao (a) educador (a) o autoconhecimento, além de conhecer suas possibilidades e limitações em relação a realidade de sala de aula que. Esse (a) docente aprenderá a importância do ato do brincar, tanto para a vida da criança como do próprio adulto; ele vai ser capaz de lembrar o que é brincar e como ele brincava. Pois, para ensinar ou estimular a criança a brincar, ele também precisa saber brincar.

Quando perguntado se os (as) educadores (as) se sentiam preparados para desenvolver o lúdico em suas salas de aula, as respostas unanimemente foram positivas. Conforme afirma o participante A, “quando se adentra o mundo infantil a ludicidade se torna primordial para o processo de construção da aprendizagem”. O participante E destaca mais uma vez a necessidade de se ter mais formações sobre a temática das ações lúdicas, para que assim o (a) educador (a) se sinta mais preparado para a prática lúdica, deixando em evidência, na sua fala, a afirmação de Negrine (1994) que explora a necessidade que o educador infantil possui de ter uma formação lúdica.

Percebemos que nas falas dos participantes ficou bem-marcado que mesmo com a deficiência na formação inicial e continuada, os mesmos vão em busca de mais conhecimento acerca da ludicidade, com a finalidade do crescimento profissional e melhoria da sua prática de ensino com suas crianças. Deixando em evidência o perfil de educador infantil que está sendo moldado nos nossos dias atuais e que Santos defende.

Em relação a presença das ações lúdicas na prática diária na escola, os (as) educadores (as) reafirmam o uso das ações lúdicas em suas práticas pedagógicas, e dão vários exemplos de como eles usam a ludicidade; o ponto chave deste questionamento é que todos os participantes fazem uso de ações lúdicas em suas aulas, porém a fala do participante C deixa em evidência umas das maiores barreiras que atrapalham o uso da ludicidade: o ato de planejar as atividades lúdicas na sua aula. Como colocar a ludicidade no planejamento ainda é uma dificuldade que os docentes encontram, existe a necessidade de se promover formações pedagógicas que ajudem esses docentes a sanarem essa dificuldade.

Em relação à ludicidade e o processo de construção de conhecimento da criança. Em todas as respostas percebemos que os (as) docentes concordam com a relevância da ludicidade no processo de desenvolvimento das crianças. E entendem que através da ludicidade a criança desenvolve os aspectos físico, psicomotor, emocional, cognitivo, social, entre outros.

De acordo com Piaget (1978) o desenvolvimento natural do ser humano acontece a partir da brincadeira e imitação.

É pela brincadeira e imitação que se dará o desenvolvimento natural como postula a psicologia e a pedagogia escolanovismo. À imitação, que participa de processo de acomodação, na forma de assimilação. Ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos. (PIAGET, 1978, p.123).

Desta forma, percebemos que a criança se desenvolve naturalmente por meio do ato do brincar, pois ao brincar ela cria uma relação de confiança, de segurança com o ambiente e as pessoas a sua volta, ficando livre para criar e construir os conhecimentos.

Quando perguntado sobre a concepção de lúdico, percebemos que os educadores

compreendem o lúdico, na educação das crianças pequenas, como primordial; uma metodologia de ensino que traz o docente para o mundo da criança e que contempla a linguagem infantil.

Desta forma, o (a) educador (a) precisa entender que na educação infantil tudo é pensado para atender as necessidades da criança, sendo assim, a ludicidade contribui para adentrarmos no universo infantil e assim promover uma educação baseada na confiança e no diálogo, oportunizando às crianças que elas sejam produtoras da sua própria história.

Sobre o uso da ludicidade na prática pedagógica, de acordo com as respostas dos educadores, identificamos alguns entraves para a realização mais eficaz da ludicidade (no ensino das crianças pequenas): a falta de recursos financeiros; a falta de formações continuadas, que tratem mais detalhadamente sobre a educação lúdica; a falta de estrutura física, nas instituições de educação infantil; o grande número de crianças por turma; a falta de ambientes como brinquedoteca, parquinho, pátio, sala de vídeo e quadra de esportes; ou seja, ambientes que são basilares para um ambiente educativo. A fala da professora A deixa bem claro e evidente que esse suporte pedagógico deve ser garantido pelos órgãos do governo, que são responsáveis em assegurar uma educação de qualidade para nossas crianças.

Estes requisitos basilares devem ser disponibilizados pela escola em consonância com os documentos que embasam a modalidade da Educação Infantil (Diretrizes curriculares, LDB/96 e BNCC). Especificamente, o município, dentro da sua responsabilidade, deve subsidiar os recursos financeiros necessário para que a prática da ludicidade seja ativa no processo educativo das crianças bem pequenas e pequenas [...]. (Informação verbal)¹.

Embora tenhamos vários documentos que norteiam e assegurem a prática lúdica na Educação infantil, os (as) educadores (as) sentem falta de formações específicas para a educação lúdica, tanto a nível inicial da formação do profissional quanto a formação pedagógica continuada.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se analisar como as ações lúdicas se apresentam na prática de ensino dos (as) educadores (as) infantis, de forma que garanta às crianças uma aprendizagem significativa por meio de levantamentos bibliográficos e aplicação de questionário *online*.

Assim, verificamos que a prática de ações pedagógicas lúdicas acontece sim, mas com algumas dificuldades, e que o papel dos (as) educadores (as) para que essa educação, pautada nas interações e brincadeiras, aconteça é bem relevante, pois mesmo com pouco estímulo por parte do poder público, os(as) educadores(as) buscam por mais

¹ Informação concedida pela educadora infantil A em questionário *online* aplicado aos educadores do município.

conhecimentos acerca da ludicidade, bem como trabalhar usando os materiais que estão acessíveis na escola; quando não há esses recursos, os docentes não medem esforços para conseguirem por conta própria, usam de sua criatividade fabricando recursos didáticos de diversos materiais, estudam e se capacitam a fim de oportunizar às crianças uma educação onde elas sejam protagonistas, construtoras, sempre dentro do que lhe é permitido, cumprindo então o seu papel de promotor de experiências e vivências lúdicas.

Desta maneira, a visão de ludicidade, como uma necessidade da criança, é presente na concepção desses (as) educadores (as). Entretanto, não é fácil mudar uma realidade, ainda mais quando dependemos do poder público para que a educação funcione da maneira correta. A falta de recursos financeiros ainda é um problema muito grande dentro do âmbito educacional, pois se a escola não possui o mínimo de recurso para funcionar com qualidade às nossas crianças, elas sempre terão acesso a uma educação que não contempla o que é assegurado por lei. Por outro lado, sabemos que uma transformação educacional, que estimule a educação lúdica, não acontece tão rápido e depende muito da visão de profissionais inovadores, criativos, audaciosos, autônomos e conscientes do seu papel como agente transformador da realidade; que lutem e busquem por uma prática pedagógica equilibrada, que promova o desenvolvimento pleno de suas crianças e que primem por uma educação pautada na ludicidade, que respeite e atenda às necessidades do mundo infantil.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar? Da educação Infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho: pais bons o bastante**. 33. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- BUENO, Elizângela. **Jogos e brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica**. 2010. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GATTI, Bernardete. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LUCKESI, Cipriano. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, Bernadete. **Educação e ludicidade: ensaios** 3. Salvador: GEPEL/FACED/UFBA, 2004. p. 11-20.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para educação infantil**: conceito, orientações e práticas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. **Brincar e Viver**: projetos em Educação Infantil. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2008.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem & desenvolvimento infantil**: simbolismo e jogo. Porto Alegre: PRODIL, 1994.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SANTOS, M. P.; CRUZ, D. R. **Brinquedo e Infância**: um guia para pais e educadores em creche. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola**: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo Martins Fontes, 1998.

TRAJETOS E DESAFIOS: O QUE DIZ O COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO LUÍS?

Maria José de Melo e Alvim Aguiar

<http://lattes.cnpq.br/9476862030794128>
Universidade Federal do Maranhão
São Luís-MA

Maria José Albuquerque Santos

Universidade Federal do Maranhão
São Luís-MA
<http://lattes.cnpq.br/7813056400960470>

RESUMO: O texto relata uma trajetória do coordenador pedagógico em seus caminhos históricos e legais. Com trechos narrativos sobre impressões e experiências vivenciadas por esse profissional no exercício de suas atividades, o texto, advém de uma pesquisa bibliográfica e documental de cuja abordagem qualitativa encaminha-se à ancorar-se na pesquisa autobiográfica como fruto de um trabalho maior expresso na dissertação intitulada “Costurando narrativas pelos fios da coordenação pedagógica em contexto curricular da Educação Infantil”, da qual extraiu-se esse texto com base em autores Horta (2007), Saviani (2010) Placco (2012), Orsolon (2003), Libâneo (2004), objetiva-se rever desafios circunscritos à coordenação pedagógica no trajeto legal dos documentos normativos revendo as contribuições possíveis ao campo educacional da qual confere a importância do coordenador ao processo formativo, participante das decisões e projetos pedagógicos construídos em âmbito da escola local ou dos entes federados, encontra-se a participação desse profissional e suas possibilidades de contribuições à educação.

PALAVRAS-CHAVES: Coordenador pedagógico; documentos normativos; desafios do coordenador.

PATHS AND CHALLENGES: WHAT DOES THE PEDAGOGICAL COORDINATOR OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN SÃO LUÍS SAY?

ABSTRACT: The text reports a trajectory of the pedagogical coordinator in his historical and legal paths. With narrative excerpts about impressions and experiences lived by this professional in the exercise of his activities, the text comes from a bibliographic and documentary research whose qualitative approach is based on autobiographical research as a result of a greater work expressed in the dissertation entitled “Sewing narratives through the threads of pedagogical coordination in the curricular context of Early Childhood Education”, from which this text was extracted based on authors Horta (2007), Saviani (2010) Placco (2012), Orsolon (2003), Libâneo (2004), the objective is to review challenges limited to pedagogical coordination in the legal path of normative documents, reviewing the possible contributions to the educational field which gives the importance of the coordinator to the training process, participant in decisions and pedagogical projects built within the local school or entities federated, there is the participation of this professional and their possibilities of contributions to education.

KEYWORDS: Pedagogical coordinator; norma-

tive documents; coordinator challenges.

INTRODUÇÃO

Referir-se aos profissionais de educação que atuam no espaço escolar, é possível encontrar a figura do coordenador pedagógico exercendo diversas funções perpassadas pelo apoio ao gestor escolar, famílias, estudantes, corpo docente, demais funcionários, mas também à Secretaria de Educação, quando a escola é pública. As multifacetadas assumidas pelo coordenador, como profissional da educação, reverberam em responsabilidades que lhes demandam ações vigoradas ao espaço educativo, do qual requer habilidades e competências diversificadas e complexas.

Dessa forma, é interessante rever desafios e impressões do coordenador pedagógico, enquanto sujeito atuante no processo educativo à luz de um trajeto histórico que ora o reconhece, ora o sucumbe; ora lhe confunde em funções, ora lhe requer em atribuições, bem como sua notoriedade legal em documentos normativos que ainda, quando omitem sua principal terminologia – coordenador pedagógico, exige-lhe atitudes coordenadoras no âmbito escolar, entrelaçando-se a possíveis contribuições e possibilitadas desse profissional.

O texto se desdobra por um estudo, recortado da pesquisa dissertativa¹, que aborda atividade do coordenador pedagógico em seu contexto histórico e legal para identificar possíveis e pertinentes desafios. Trafega por documentos e literatura científica e encontra os autores Horta (2007), Saviani (2010) Placco (2012), Orsolon (2003), Libâneo (2004) para ajudar a pensar esse estudo que tem como metodologia a pesquisa autobiográfica acolhida em Sousa (2016) dentre outros, subsidiada pela entrevista narrativa fundamentada em Jovechelovitch e Bauer (2010) para construir um instrumento para coleta de informações da qual denominados de cartas narrativas e destas explicitamos alguns trechos recolhidos das narrativas de coordenadoras da Educação Infantil da Rede Municipal de São Luís, rever essas descobertas nos ajudam a continuar explorando essa temática com vistas em uma continuidade desse projeto investigativo que traz como protagonista a fala do coordenador em serviço.

Propomos assim, itens auxiliares da exposição, neste texto, do percurso estudado: “Por onde andou o coordenador pedagógico?”; “Um encontro com documentos legais”; “E os desafios, o que diz sr. coordenador pedagógico?”; “Para continuar perguntando, não vamos concluir!”.

Enfim, questionamos: “por onde andou o coordenador?”, em busca de suas marcas

1 A dissertação “Costurando narrativas pelos fios da coordenação pedagógica em contexto curricular da Educação Infantil”, um estudo investigativo defendido e aprovado em 2021, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e teve como orientanda e orientadora, respectivamente, a autora e coautora deste texto.

históricas, enveredamos propondo apontar pistas que mostram esse trajeto no item que se segue.

POR ONDE ANDOU O COORDENADOR PEDAGÓGICO?

O coordenador pedagógico, ao longo de seu trajeto histórico de profissional, configura-se como sujeito de múltiplas faces deliberadas por diferentes atribuições e atividades, desde inspetor, supervisor, orientador, até chegar ao que realmente se propõe a fazer – coordenar. A expansão dessas atribuições atravessam tempos determinados por contextos ideologicamente marcados por fatores políticos, econômicos e culturais explícitos ao longo da história. A exemplo dos estudos de Horta (2007) que expõem referências, no decorrer dos tempos, à nomenclatura desse profissional: inspetor; bedel; professor; orientador, caracterizando a persona do coordenador no âmbito educativo pelas atividades a ele atribuída, assim como Rangel (2006) evidencia essa equivalência terminológica, referindo o coordenador pedagógico e as atividades de coordenação, à orientação pedagógica; supervisão escolar, educacional, pedagógica; coordenação de turno, de área ou disciplina.

Historicamente, a institucionalização do processo educativo é marcado pelo ensino jesuítico (1549), por ele percebemos a inserção e a sutileza da presença do coordenador pedagógico, na figura eclesiástica, através das ações desenvolvidas nesse âmbito: preceituar normas, regras, objetivos e conteúdos de ensino ao supervisionar o ensino e coordenar a metodologia do Plano de Estudos da Companhia de Jesus - *Ratio Studiorum* (1570) uma abreviação d Ratio ataque Institutio Studiorum Societis Jesu.

A saída dos jesuítas do Brasil, denuncia a atividade docente exercida por leigos despertando um pressionamento por formação de professores para que o ensino não se resuma ao caráter religioso e vocacional, mas atenda as demandas da emergente comunidade formada por pequenos comerciantes e artesãos que funda vilarejos e evolui à cidades no final do século XVIII. E após dez anos, tem-se a Reforma Pombalina (1759) que institui a metodologia de 'Ensino Mútuo', Savianni (2010) aponta para o objetivo de unificar docência e supervisão na escola de Primeiras Letras, tendo a Coroa como outorgante da nomeação de professores e responsável pelos planos de estudo e inspeção escolar, conferimos o ideário da coordenação pedagógica nessa articulação,

Estendendo-se à Primeira República o curioso relatório de Chicorro Gama (ministro no império) em 1834 declara a premência de um supervisor para as escolas com atribuição de elaborar provas; verificar avaliação; correção de livros; supervisionar instituições; autorizar abertura de escola privada; conferir diplomas, atribuições que não distam do proposto ao coordenador pedagógico nos dias atuais. Mas foi em 1868, segunda metade do século XIX, que o estado de São Paulo cria o cargo de Inspetor de Distrito para

organizar e regulamentar a instrução pública e apenas em 1941 o Estatuto dos Funcionários Públicos prevê cargos para diretor, inspetor e delegado escolar através de provas e títulos segundo Domingues (2015). O trajeto histórico da coordenação pedagógica, ainda que sob diferentes nomenclaturas estabelece-se em resumo em atividades atribuídas à supervisão escolar como Horta (2007, p. 46) bem resume:

A supervisão pedagógica tinha como serviço, junto às unidades escolares, de início a formulação das diretrizes e normas pedagógicas do sistema como um todo e a inspeção, controle e supervisão das atividades educativas. O segundo requisito seria a organização das escolas, dosando e graduando os conteúdos pelas séries.

A passagem do coordenador pedagógico pelo Brasil Colônia e Império, deflagrada em aspectos comuns, adentra o século XX um tempo com perspectiva de diversidade cultural, crescimento econômico, política e ideológica, a educação torna-se alvo para um possível progresso. Aguiar, Melo e Santos (2020, p. 357) pontuam que a década de 1920 “[...]acirra-se o desejo por modernização, inclusive no campo educacional, buscando novas tendências pedagógicas, refletidas no desejo de romper com o tradicionalismo curricular vivido ainda nos moldes jesuíticos.”. Esse contexto é motivador da corrida à profissionalização de educadores a partir de um Plano Nacional de Educação tendo a inspeção escolar incumbências instituídas pelo “o decreto nº 3.356, de 1921, que regulamentou a Lei nº 1.750, de fiscalizar a técnica do ensino, a disciplina dos alunos e a idoneidade, a assiduidade e a eficiência do professor” Horta (2007, p.57).

O caráter prescritivo, assumido pelo coordenador como: inspetor, supervisor, inspetor escolar, fiscalizador de metodologia e ensino, acirra-se ao receber status de especialista, segundo Saviane (2010) se dá pelo estatuto da profissionalização em cursos, formações. Um técnico educacional que acompanha e atende as mudanças conjunturais no país e profissional disponibilizado para atuar junto às demandas formativas. Demandas estas diferenciadas pelos contextos político, social, cultural e econômico que se desenvolvem no país em seus determinados tempo. Entretanto o desafio assumido do coordenador pedagógico se faz pela necessidade de coordenar, apesar das deliberações impostas à sua atividade, esse profissional traz marcas e exemplos de competência histórica de articular atividades significativa no âmbito escolar, como rememora, em entrevista a Venas (2013, p. 44-45), a professora Atta do Colégio Central na Bahia entre os anos de (1950 -1964), sobre a equipe de coordenadores que ali trabalhavam: “[...]Então, primeiro essa ideia da coletivização, segundo essa ideia da continuidade, [...]o que eu fazia muito era coordenar, me preocupava com o grupo, com o desenvolvimento do grupo que tá crescendo e você tem que estar atento ao crescimento do grupo.”.

Entretanto, o raço perceptivo sobre a pessoa do coordenador na escola, arrasta-se aos dias atuais com a iminência desafiadora a ser ainda vista na narrativa da coordenadora

Emmanuelle Costa ao recordar seu início em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de São Luís.

Ao chegar na escola, já sabia que algo a meu respeito já havia sido ventilado nos 'bastidores', pois ainda se tem o coordenador pedagógico como um fiscal direto da nossa secretaria. Aflição? Incertezas? Dúvidas? ... um pouco de tudo sim. Mas o foco era voltado completamente para a qualidade da educação ofertada na UEB² e como o coordenador pedagógico pude contribuir para a continuidade de sua melhoria, não como alguém que sabe, alguém que possui uma fórmula mágica, mas essencialmente como alguém que abriu espaço para as audições de seus pares, com a devida sensibilização que cada um tem uma forma singular de interpretar a realidade e que devem ser respeitados nas suas limitações. (COORDENADORA PEDAGÓGICA EMMANUELLE COSTA).

Fernandes (2009, p. 5) destaca que a função de coordenador pedagógico “[...]nasceu junto com a inovação educacional, com a perspectiva democrática de trabalho e com a possibilidade de concretização de uma escola com projetos diferenciados e inovadores.”. No entanto, o silêncio historicamente imposto ao coordenador, sob o manto deliberativo da supervisão pedagógica constrói a imagem limitante de sua atividade: inspeção; fiscalização; repassador de informações, ao invés de coordenar colaborativamente atividades formativas junto à comunidade educativa.

Dessa forma adentramos, a seguir, por referenciar desafios postos diante de leis norteadoras do sistema educacional brasileiro, a fim de clarificar seu trajeto no campo legal de sua atividade.

UM ENCONTRO COM DOCUMENTOS LEGAIS

As muitas reformas educacionais implantadas em vários estados brasileiros seguem com a solicitude do coordenador, em que as tratativas legais iniciam por demarcar nacionalmente, pela Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 5.692/1971 no Artigo 34, a formalização do coordenador pedagógico, apesar de não assumir essa terminologia, mas a de “especialista”. Esse Artigo precede abertura de concurso para essa função e, em diferentes estados há o arranjo para incorporar todas as atribuições desenvolvidas por esse profissional ao longo da história: na Bahia, compila-se as funções de orientação vocacional e supervisão à *atividade do coordenador pedagógico*; São Paulo, o coordenador especialista passa a assumir-se como orientador educacional e supervisor escolar a partir de 1977, conforme Venas (2012).

Um trecho da narrativa de Ramos (2011, p. 18), enquanto coordenadora pedagógica concursada em 1990 pela Rede Municipal de São Luís, registra o termo ‘supervisor’ para referenciar sua atividade: “No início da década de 1990, [...] na rede municipal de educação

² UEB – Unidade de Educação Básica, sigla identificadora das escolas da Rede Municipal da capital maranhense.

em São Luís – MA e no lugar de supervisora – condição adquirida por aprovação em concurso público [...]”.

A Rede Municipal de São Luís, sob a égide do Decreto nº 26.774 de 13³ de setembro de 2004 convoca, pedagogos concursados pelo Diário Oficial do Município nº 153 de 12 de agosto de 2004, a assumirem o cargo de “Especialista em Educação” com responsabilidade geral de coordenar, orientar, supervisionar, acompanhar e fazer formação continuada junto aos professores. Cotidianamente chama-se coordenador pedagógico, pois a terminologia “Especialista em Educação” é usada apenas documentalmente. Meados de 2008 a Lei nº 4931, de 07 de abril de 2008 no capítulo I, Art. 2º dispõe sobre o “professor suporte pedagógico - PSP”, referindo-se ao coordenador pedagógico. O termo, traz aparente descaracterização às atividades desempenhadas e assumidas no âmbito escolar, conforme assentam estudiosos dessa temática: Libâneo (2004); Placco (2012); Orsolon (2001), sobretudo por apontarem como atividade de coordenação a articulação, mediação entre os pares; conhecimento; propostas pedagógica, assim como sua atuação no planejamento, no processo formativo, ou seja, não figura apenas como um suporte, um apoio, mas um profissional que de fato realiza um trabalho educativo conjuntamente ao corpo docente como a gestão e comunidade.

Portanto, o desafio do coordenador, perpassado historicamente para se apresentar como profissional participativo na escola, cruza o trajeto legal para se fazer notória sua efetivação. Seguindo em busca de sua legitimidade, encontra-se nos documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB)/2010 registradas em Brasil (2013, p. 57) subsídios asseguradores de sua existência e possibilidades de contribuições:

§ 2º Para os efeitos do disposto no §5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

A lei apresenta ao coordenador um trajeto a galgar, respaldado em sua existência e sua contribuição à dinâmica educativa, mas não assegura a conquista desse espaço, pois as relações históricas construídas, sobre sua pessoa, atribui-lhe desafios interpessoais a serem transpostos, Vituriano (2008) aconselha sobre a compreensão necessária ao coordenador para se fazer presente e exercer suas atividades na escola: reconheça os limites de seu trabalho; enfrente resistências; interfira nas formas de relacionamentos da instituição para remediar conflitos em diferentes ambientes; empreenda transformações na cultura organizacional posta no cotidiano escolar através do olhar diferenciado e questionador. As

3 Arquivo pessoal e documental da pesquisadora – Termo de posse do concurso público.

observações feitas pela autora supracitada, ainda contemplam reminiscências narradas de coordenadoras da Rede Municipal de São Luís.

“Primeiros dias na escola foram tensos! Mais precisamente o primeiro ano, pois não fui aceita com bons olhos.” (COORDENADORA PEDAGÓGICA TIA BELONGUINA). “Primeiramente, estabeleci vínculos com o grupo, através de encontros formativos que priorizavam a afetividade.” (COORDENADORA PEDAGÓGICA SILVINHA). “[...]E era assim que ia pra escola e ao chegar lá a recepção era fria, com olhar e palavras de não aceitação! [...]quando comecei a participar das formações de coordenadores eu me abria com algumas colegas e elas comentavam o mesmo que não eram aceitas!” (COORDENADORA PEDAGÓGICA TIA BELONGUINA).

Por esse contexto, o coordenador de Educação Infantil, depara-se com o mais recente dos documentos normativos a integrar a política nacional de Educação Básica, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolidada em 2017, como retrata a coordenadora Emmanuelle Costa sobre o impacto desse documento ao fazer pedagógico: “Apesar de assustador, o desafio lançado pela nova BNCC para a coordenação é a volta aos estudos para uma nova ‘roupagem do currículo’”.

A BNCC aponta o horizonte à proposta estadual e conseqüentemente municipal - Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís” (em construção, colocada sob consulta pública em novembro de 2019), conta com participação de técnicas da secretaria de educação – SEMED, acompanhamento pedagógico, professores, gestoras e coordenadoras pedagógicas, com intuito de (re)pensar a Educação Infantil. Destacamos dois tópicos desse documento que abordam atividade do coordenador pedagógico: “Organização do Trabalho Pedagógico” e “Formação dos Professores”, mas não o referenciam como agente colaborador do processo educacional: atribuições, possibilidades de contribuição e delineamento de atividades não são explicitados, sobretudo no que tange à coordenação do espaço infantil. O tratamento dado ao coordenador pelas linhas documentais da proposta reverbera em ação sentida por coordenadores e sintetizada na narrativa a seguir.

Sabe, quando se tem uma roupa rasgada que precisa ser tirada, mas não tem outra para vestir!? Era assim que sentia a Educação Infantil com as orientações repassadas à escola, querendo uma roupa nova, mas que ainda não tem, estávamos ficando nus. (COORDENADORA PEDAGÓGICA BETÂNIA).

Entretanto, a revisão, em 2010, das Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Infantil mobilizou a Rede Municipal a repensar suas práticas pedagógicas a partir de formações que traziam como temática ideias postas pelas DCNEI, culminando com o curso “Docência na Educação Infantil⁴”, formado por duas turmas, contou com professores e

4 O curso lacto sensu, no período de 2013-2014, esteve sob gestão da UFMA, tendo a professora Telma Chahini e o professor José Carlos de Melo como responsáveis pela coordenação do curso.

coordenadores da Rede Municipal da Educação Infantil e participação de apenas duas técnicas da SEMED (não responsáveis pela formação de coordenadores pedagógicos), mas ainda assim desempenhou um papel preponderante na disseminação de conhecimento e apropriação de conceitos voltados para o trabalho com crianças no espaço escolar, desencadeou na Rede a premência de estudo e revisão da prática pedagógica.

Apesar dos muitos estudos, há também muitos conflitos, pois o sentimento de mudança diante do novo gera dúvidas do que e do como fazer no espaço infantil, tendo em vista, a ausência de um plano de contingenciamento para aplicabilidade da proposta veiculada no âmbito de estudos e literatura recente sobre educação de criança. Portanto, escrita do nome, conhecimento das letras do alfabeto são criticadas, a brincadeira, mesmo sendo atividade principal da criança, não teve um estudo que permitisse apropriação desse conhecimento, e inquietações e angústias se aglomeram quando o coordenador tenta repassar essas informações.

Contudo, há um crescente incentivo a postagem de fotos e vídeos, acerca das dinâmicas, atividades e projetos, em grupo de *WhatsApp* da escola, na tentativa de se saber como as escolas estão trabalhando com as crianças. Mas é mister que se registre, como fruto de pesquisa de campo, a depreciação do espaço escolar: instalações elétricas, alvenaria e reformas sem durabilidade para um ano; não se tinha brinquedos, nem parquinhos; limitado acervo de livros; sem diversidade de papéis, material de higiene, a falta de insumos era constante; sem ventiladores ou ventilação natural e até sala sem nenhuma janela, mas coordenadores e professores tentavam articular o real com o ideal.

Desse contexto, vislumbramos atividades outorgadas ao coordenador pedagógico deflagradas em desafios de seu trajeto de vivência, experiência. Assim iniciamos o item “E seus desafios, o que diz sr. coordenador pedagógico?” para pensarmos nesse profissional como sujeito de fala ante a projetos, leis, documentos e ensinos, eis que surge o sujeito.

E OS DESAFIOS, O QUE DIZ SR. COORDENADOR PEDAGÓGICO?

O pertinente desafio de dialogar a teoria, nas formações de coordenação, com propostas à prática docente, no depreciado espaço escolar, torna-se paradoxo a ser desvelado pelo coordenador sob a incumbência de fomentar a formação em serviço junto aos professores. Afinal, o que se estuda entre os pares de coordenação precisa ser ampliado à escola, entretanto a o campo conceitual ainda é raso e a proposta do que a Rede Municipal realmente propõe não está, ainda, assimilada, o que dificulta o trabalho da coordenação. É como reflete a coordenadora Betânia da Educação Infantil de São Luís “Percebo mesmo, que muitas discussões foram necessárias sobre a Educação Infantil, mas muitas não foram bem encaminhadas: talvez pelo distanciamento da situação real da vivência nas escolas.”

Essa perspectiva elucida a fala de Franco (2016, p.26) ao assentar que a coordenação é uma atividade complexa que requer clareza de posição política, pedagógica, pessoal e administrativa, pois é uma ação ética e por mais competente que seja o coordenador, este carece do comprometimento da equipe para desenvolver ações pedagógicas que traduzam os princípios educativos eleitos pelo grupo. Dessa forma é que se pensa na fala e na escuta do coordenador como agente educativo e sujeito iminente de potencial formador no âmbito escolar. Todavia esse espaço de fala precisa ser garantido, assegurando-lhe o direito de se posicionar e aprender, transformar e ser transformado.

O silêncio a ser rompido pelo coordenador se dá pela necessidade de ser ouvido em suas necessidades tendo em vista o ranço histórico construído na relação pedagógica. E esse é um desafio ao processo educacional, pois a coordenação e suas atividades não se ocultam à antecipação de julgamentos, conseqüentemente à relações entre os pares, mas sofre o preconceito formado sobre sua atividade. Entender, o coordenador pedagógico como profissional que deve ser acolhida por seu processo formativo, seus supervisores é um trajeto principiado como salutar a seu próprio crescimento profissional.

Lembramos de uma escola do Ensino Fundamental que coordenamos, em 2004, com dozes salas de aula e mais uma escola anexo (seis salas) distantes em 300m uma da outra. Tínhamos desafios que possivelmente comprometeram nossa atuação, ainda que contássemos com profissionais contratados para a secretaria, mas nos ajudavam na operacionalização da dinâmica pedagógica: desde a entrada; substituição de professor ausente; arrumação de biblioteca ou monitoramento da área de vivência no horário de lanche. Falávamos: “-Estamos ilhados, cercados de salas por todos os lados!”. Preocupávamos em querer melhorar, fazer pedagógico, ou seja, o ‘como fazer’ também nos impulsiona a estudar, mas, o sentimento de ilha se expandia.

Enquanto espaço de potência educativa, formativa o coordenador se alinha nesse contexto tentando superar suas incertezas, inseguranças e limitações amplificadas no jogo do organização do trabalho pedagógico, o qual não se restringe à escola, mas perpassa por instâncias superiores respaldando ou não suas atividades, e, por vezes, o coordenador se encontra solitário nesse trajeto. A exemplo da lembrança da coordenadora Silvinha ao dizer: “Uma das minhas lembranças mais marcantes desse início na Educação Infantil, foi a falta de organização na parte administrativa, onde não se conseguia localizar documentos necessários para dar suporte ao trabalho pedagógico.

Por certo, atividade do coordenador absorve diferentes responsabilidades das quais se entrelaçam a organização pedagógica e que afetam em maior ou menor grau assistência junto aos docentes e se reverbera como pressuposto à qualidade do processo educativo o qual é interdependente da gestão escolar quanto secretarial e todas as decisões, apoio ou falta dele respinga diretamente no trabalho do coordenador. O argumento de Libâneo (2004) sintetiza essa ideia:

O *coordenador pedagógico* responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. (LIBÂNEO, 2004, p. 219).

Os desafios postos ao coordenador, estende-se a condição para exercer atividades atribuídas de forma corroborativa junto ao docente e discente, como também ser ouvido em suas necessidades enquanto pessoa, profissional, mediador das relações educativas processadas no cotidiano educativo, tendo em vista, articulação feita junto à equipe pedagógica se dá a todo o tempo, a fim de se construir uma cultura educativa, com foco nos desdobramentos que a dinâmica educativa exige como acompanhamento, planejamentos, projetos, proposta, documentos, avaliações, conforme alerta Silva (2012).

PARA CONTINUAR PERGUNTANDO, NÃO VAMOS CONCLUIR!

Os tempos e as experiências se cruzam e mostram que o trajeto profissional do coordenador se prolifera por distintos contextos; circunscreve nuances, requerendo um constante e refinado conhecimento, perpassado por fundamentação teórica concatenada a uma prática contemplativa da realidade e da necessidade objetiva em que o processo pedagógico se desdobra. É dessa conjuntura que o coordenador precisa atuar para relacionar o coletivo da escola e promover democraticamente discussões significativas ao desenvolvimento do corpo docente. Portanto, o desafio permanente impelido ao coordenador é de não ser um elemento alienado e nem alienante, mas pensante, transformador, um agente promotor de conhecimento, com habilidade interpessoal que medeiam diálogos, perspectiva, propostas e um currículo em que o espaço narrativo seja garantido como espaço de cultura e partilha de experiências.

Chegamos ao ponto de sempre questionarmos o que o coordenador declara sobre seus desafios, sobre suas experiências, sua trajetória considerando o trajeto histórico em que envolve sua persona, mas que hoje, alarga-se a saber como viabiliza atividade de coordenação, como ele se articula junto aos seus pares; como se processa seus fazeres e saberes e como compartilha suas necessidades em se tratando de Rede Pública, que tem por princípio partir de uma mesma orientação?

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. J. de M. e A.; MELO, José Carlos de; SANTOS, Maria José Albuquerque. Do assistencialismo aos cuidados de crianças pequenas: rastros históricos, vestígios curriculares. *Revista Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 7, n. 6, p. 349-361, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/70>. Acesso em: 10 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de 2010. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEL, 2013a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.
- DOMINGUES, I. O coordenador pedagógico: e a formação contínua do docente na escola. São Paulo: Cortez, 2015. E-book.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- HORTA, P. R. T. Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.
- ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de S. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (orgs.). *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- RAMOS, C. de M. M. N. O papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar sob o enfoque da teoria histórico-cultural. 2011. 141 f. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências) – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Marília, 2011.
- RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação: uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez. 2006.
- SAVIANNI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.
- SILVA, M. da. O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- SOUZA, E. C. de; OLIVEIRA, R. de C. M. Pesquisa (auto)biográfica e o cotidiano escolar: diálogos teórico-metodológicos. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 182-203, jun./out. 2016. Número especial.
- VENAS, R. F. Transformações ocorridas na função do coordenador pedagógico, na rede estadual da Bahia (1950 a 2011): alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- VITURIANO, H. M. de M. Formação continuada em uma concepção crítico-reflexiva: desafios aos coordenadores-formadores de professores nas escolas da rede municipal de São Luís. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

IGUALDADE DE GÊNERO E ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES POSSÍVEIS

Elisângela Santos de Amorim

Universidade Federal do Maranhão
São Luis – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/3306324046955974>

Letícia Régia Gomes Souza

Universidade Federal do Maranhão
São Luis - Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/7489138543353030>

Sônia Giselly Karolczyk Correia

Universidade Federal do Maranhão
São Luis - Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/8910768300358507>

RESUMO: O presente artigo trata das relações de gênero no âmbito escola básica. A escola é uma das instituições necessárias para iniciarmos tal discussão. Partindo desta perspectiva, realizamos uma pesquisa de campo com três professoras e um professor de educação infantil da rede municipal de ensino de São José de Ribamar no Maranhão. Para que a pesquisa fosse realizada, utilizamos um questionário pertinente ao tema em questão. O estudo, à luz de um enfoque teórico metodológico qualitativo, buscou saber como os/as professores/as trabalham as relações de gênero, focalizando no recorte da “igualdade de gênero” dentro da disciplina de artes. Buscamos investigar se ao trabalharem artes, a escolha das obras e artistas faz equiparação ou não com obras de artistas homens e artistas mulheres e, ainda, de como contribuem para a promoção da igualdade de gênero entre seus/as alunos/as. Constatou-

se que os/as educadores/as tem divergências significantes em suas opiniões e não conseguem compreender e trabalhar gênero numa perspectiva que possibilite a prática de valores, igualdade e respeito entre meninos e meninas. Além disso, apontaram para a necessidade de um maior investimento na formação de quem atua na Educação Infantil para que efetivamente haja a promoção de práticas educativas não discriminatórias.

PALAVRAS-CHAVE: Igualdade de gênero; Educação infantil; Artes.

GENDER EQUALITY AND ARTS IN CHILD EDUCATION: POSSIBLE RELATIONSHIPS

ABSTRACT: This article deals with gender relations in primary school. The school is one of the institutions necessary for us to initiate such a discussion. From this perspective, we carried out a field research with three teachers and a teacher of early childhood education, from the municipal school system of São José de Ribamar of Maranhão. For the research to be carried out, we used a questionnaire relevant to the topic in question. The study, in the light of a qualitative methodological theoretical approach, sought to know how teachers work with gender relations, focusing on “gender equality” within the discipline of arts. We seek to investigate whether, when working with the arts, the choice of works and artists is equivalent or not, with works by male and female artists, and also how they contribute to the promotion of gender equality among their

students. It was found that educators have significant differences in their opinions, and are unable to understand and work gender in a perspective that enables the practice of values, equality and respect between boys and girls. In addition, they pointed to the need for greater investment in training those who work in Early Childhood Education so that there is effectively the promotion of non-discriminatory educational practices.

KEYWORDS: Gender equality; Early childhood education; Arts.

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas as temáticas de gênero e sexualidade ganharam notoriedade nos espaços escolares, principalmente a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) que trouxeram como tema Transversal a “orientação sexual” que, de forma sistematizada e/ou transversalizada nas disciplinas escolares, direcionava para as discussões de assuntos ligados ao corpo, gênero e sexualidade.

Na virada do século XXI outros documentos normativos avançaram nestas discussões, citamos: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2013), que propõe fomentar a inclusão no currículo escolar das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça, etnia, orientação sexual, entre outros, e o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013) que surge com o intuito de eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de temas voltados a igualdade de gênero e a valorização das diversidades.

No entanto nos últimos cinco anos notamos um discurso conservador que assola o Brasil e volta essa temática de igualdade de gênero e valorização das diversidades para condição de *tabu*. Por trás desse discurso, alguns consideram não ser assunto de “criança” por acharem que elas não têm capacidade de compreender os termos e os conceitos que envolvem essas discussões e que estas orientações caberiam exclusivamente a família.

Para Silva (2019), a escola é um espaço sociocultural em que as diferentes identidades encontram-se e se modelam, caracterizando-se, portanto, como um dos lugares mais importantes para se educar respeitando as diferenças, no entanto, de modo geral, a escola e/os profissionais da educação estão pouco preparados/as para lidar com a diversidade de gênero e sexual em qualquer faixa etária, embora não seja mais tempo para esses pretextos carregados de um discurso austero, arrogante, reducionista e adultocêntrico carregados de preconceito e senso comum.

A legislação vigente e os documentos nacionais e internacionais legitimam a necessidade de discussões dessas temáticas na escola e instituições educativas, mas ainda há uma resistência por parte de toda comunidade escolar.

Vianna (2008), ao analisar a produção acadêmica sobre as temáticas de gênero no âmbito das políticas públicas de educação, percebeu contradições entre as propostas

de inclusão do gênero nos currículos escolares e a ausência de ações que garantissem a devida implementação das novas exigências para a prática docente nas escolas. Isso porque existe um descompasso entre o currículo prescrito e o praticado.

Segundo Filha (2019, p. 175), “por mais que tentem ou queiram impedir as discussões sobre essas temáticas, as questões de gênero e sexualidade estão presentes em nossas vidas, nossas identidades e permeiam nossas práticas docentes com as crianças, porque estão na vida de todo/as nós”.

Por essa razão, é importante que seja analisado o papel da educação na socialização das crianças realizada na Educação Infantil a partir do questionamento dos processos de diferenciação entre meninos e meninas e da promoção de uma prática educativa não discriminatória que valorize a igualdade de gênero.

Percebemos que no currículo praticado nas escolas que atendem crianças de zero a cinco anos de idade, o gênero e sexualidade são silenciadas, mesmo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2009), evidenciando, mesmo que de forma pouco sistematizada, a importância da temática.

Neste sentido, nosso trabalho busca investigar como os/as professores/as trabalham as relações de gênero, focalizando no recorte da “igualdade de gênero” dentro da disciplina de artes e se, ao trabalharem artes, a escolha das obras e artistas faz equiparação ou não a nomes de obras de artistas homens e artistas mulheres para desta forma perceber como contribuem para a promoção da igualdade de gênero entre seus/as alunos/as. O recorte da disciplina artes se deu pela variedade de possibilidades de linguagens que o ensino desta oferece na educação Infantil.

2 | ELEMENTOS METODOLÓGICOS E CONCEITUAIS DA PESQUISA

O percurso metodológico do estudo iniciou-se a partir de uma pesquisa bibliográfica dos documentos que norteiam a educação infantil, buscando identificar como estes orientam e abordam as questões de gênero na Educação Infantil. Num segundo momento, realizamos entrevistas semiestruturadas com professoras e professores do Maternal II que atuam numa escola Municipal de Educação Infantil no município de São José de Ribamar no Maranhão.

Optamos pelo recorte do trabalho com a categoria de igualdade de gênero nas atividades da disciplina de artes, com três professoras e um professor nos turnos vespertino e matutino.

Antes de apresentarmos as análises dos dados da pesquisa destacamos a importância de conceituar o que entendemos por “gênero” e “igualdade de gênero”.

Habitualmente a categoria gênero tem sido utilizada como sinônimo de mulheres. Entretanto, ressaltamos que seu significado abarca muito mais, pois se refere ao aspecto relacional entre os sexos. Desse modo,

[...] O termo “gênero”, além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica no estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Esse uso rejeita a validade interpretativa da ideia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo [...] (SCOTT, 1995, p.75).

Ainda segundo Scott (1990), o termo pode ser definido de duas formas distintas, mas interligadas. Na primeira o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos. Na segunda, o gênero é um primeiro modo de dar significado as relações de poder. Para Foucault (1999), o termo “poder” não pode ser compreendido como algo estável e unitário, pois não existe algo global chamado poder, mas sim formas heterogêneas de “relações de poder”, permeadas por práticas sociais, saberes e instituições que historicamente foram construídas.

De acordo com Louro (2007), gênero foi um conceito desenvolvido para contestar a naturalização das diferenças sexuais em diversos espaços de disputa e não se limita apenas aos papéis assumidos por homens e mulheres na sociedade, mas principalmente sobre as relações de poder que estão implicadas entre masculino e feminino.

Nessa mesma direção, Finco (2010, p. 174) afirma que “romper com modelos hegemônicos, medos e preconceitos presentes na educação de meninos e meninas não é uma tarefa fácil”. Pois, conforme a autora, na Educação Infantil, os profissionais não têm um olhar social e crítico diante dessas diferenças de gênero e reproduzem práticas fundamentadas em binômios como forte/fraco, masculino/feminino, mente/corpo, lento/esperto, etc.

A formação dos sujeitos seja na família, na escola, na igreja, nos locais de trabalho ou em quaisquer dos espaços sociais em que convivem, passa por uma construção de quem somos e como nos tornamos o que somos. Louro (1997) ressalta as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são também constituintes dos gêneros. E as escolas, como uma dessas instituições sociais, reforçam por meio de suas práticas e/ou silêncio as diversas formas de desigualdades entre os sexos.

Desse modo, ressaltamos a importância de espaços de formação nos quais profissionais de todas as etapas e principalmente da educação Infantil possam repensar esse currículo que trata meninos e meninas de forma tão distinta, pois ao demarcarem comportamentos, brincadeiras e cores sendo “de menino” ou de “menina” fazem com que

as crianças internalizem essas identificações, promovendo assim uma educação que não contempla a igualdade de gênero, como propõe a Constituição Federal (1988) em seu Art. 5º afirmando expressamente a igualdade entre homens e mulheres como preceito constitucional.

3 | GÊNERO NAS POLÍTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

O direito a uma educação de qualidade inclui a discussão das questões de gênero. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RECNEI, elaborado em 1998, faz parte da série dos Documentos Parâmetros Curriculares Nacionais. O Referencial foi concebido como guia de reflexão com cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998).

O RECNEI está organizado em três volumes: Introdução, que apresenta uma reflexão sobre as creches e pré-escolas do Brasil fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional; e por dois eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

Destacamos aqui o segundo volume, que se refere às experiências vivenciadas pelas crianças no contexto educacional e apresenta como eixo de trabalho o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças. Na seção específica que discute a “Identidade de gênero” dá à seguinte orientação:

No que concerne a identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que a mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga. (BRASIL, 1998, p. 41- 42).

Podemos inferir que o RCNEI foi um importante avanço enquanto política curricular para Educação Infantil, ao chamar atenção para o caráter social e cultural do gênero a partir das orientações e encaminhamentos dados aos/as professores/as.

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foi instituída após o RCNEI e, em sua segunda versão de 2009, objetiva orientar a elaboração

das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, cita o termo gênero somente no inciso V, do artigo 7º, ao propor a necessidade de “construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a democracia e com o rompimento de diferentes formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009).

4 | RESULTADOS, DISCUSSÕES E ANÁLISE DA PESQUISA

Realizamos uma pesquisa com quatro professores/as da Creche Municipal Nova Turiúba, no município de São José de Ribamar no Maranhão, dentre estes, três professoras com idade entre 35 e 50 anos e um professor com 40 anos, no intuito de percebermos como são trabalhadas as questões de gênero com crianças do maternal II da referida escola. Quanto à abordagem das relações de gênero nas disciplinas, um professor afirma que não aborda o tema e as professoras afirmaram que sim, que abordam, mas não identificaram em quais disciplinas.

Quanto à dificuldade de trabalhar com igualdade de gênero, manteve-se o mesmo resultado, com dois entrevistados informando que acham difícil e dois que não consideram difícil. Da totalidade dos/as entrevistados/as, 100% acham possível trabalhar com igualdade de gênero na disciplina de artes. No tocante a importância de trabalhar as relações de gênero na educação infantil, as três professoras consideram e apenas o professor não considera.

Na questão posterior perguntamos se, ao apresentar obras na disciplina de artes, existe equiparação entre obras de artistas homens e artistas mulheres, duas professoras afirmam que fazem essa equiparação, uma professora assegura que nunca pensou nessa perspectiva ao trabalhar artes, e, o professor confirma que não faz esse equilíbrio.

Em continuidade, procuramos saber dos/as entrevistadas/os se existe demarcação de brincadeiras e brinquedos para meninos e para menina, quais os brinquedos assim demarcados e como se dá essa demarcação. Duas professoras responderam que não existe essa demarcação em suas salas, o professor também afirmou que não e uma professora assegurou que existe e que os meninos brincam de carro e futebol, enquanto que as meninas brincam com bonecas e panelinhas.

Quando questionados/as se contribuem para a promoção da igualdade de gênero entre seus alunos, obtivemos a seguintes respostas. As três professoras contribuem para a promoção da igualdade de gênero e o professor não contribui.

A esse respeito, nossa última pergunta foi se na turma em que os/as professores/as trabalham as meninas demonstram interesse por carro e os meninos por boneca. Todas as três professoras confirmaram os interesses por ambos os brinquedos e o professor disse que não.

Para análise e discussões optamos por apresentar os dados em forma de quadro de respostas dos sujeitos respondentes da pesquisa, cujas respostas serão articuladas e interpretadas à luz do referencial teórico acerca da temática.

SUJEITOS	RESPOSTAS
Professora A	Sim
Professora B	Sim
Professor C	Não
Professora D	Sim

Quadro 1 - Respostas das/os professores/as sobre a abordagem das relações de gênero na prática pedagógica e em quais disciplinas.

Fonte: Própria autora, 2019.

Diante das respostas, observamos que os/as professores/as emitiram opiniões muito parecidas, sendo somente o professor C que divergiu do restante e todos/as não identificaram em quais disciplinas abordam as questões de gênero.

Em continuidade, buscamos saber sobre a dificuldade de trabalhar com igualdade de gênero e o porquê. Vejamos as respostas:

SUJEITOS	RESPOSTAS
Professora A	Não, porque através da conversa, sempre estamos falando que todos têm os mesmos direitos.
Professora B	Não, porque tanto a mulher quanto os homens têm direitos iguais.
Professor C	Trabalho com crianças de três anos e não abordo o tema.
Professora D	Sim, porque as famílias ainda são bastante tradicionais no que se refere à educação dos filhos.

Quadro 2 - Respostas sobre a dificuldade de trabalhar com igualdade de gênero e o porquê.

Fonte: Própria autora, 2019.

Quando indagados sobre a dificuldade de trabalhar com igualdade de gênero e o porquê, é perceptível o entendimento das professoras A e B quanto aos direitos de homens e mulheres tendo em vista que a mudança curricular deve se iniciar na prática de sala de aula. Porém, considerou-se um diferencial as respostas dos professores/as C e D, quando um justifica a idade das crianças como motivo de não trabalhar com igualdade de gênero e a outra afirma a dificuldade por conta do tradicionalismo das famílias dos alunos.

Os autores Souza; Cardozo; Souza (2016) pontuam que desconstruir falas e conceitos machistas que perpetuam ações e situações de violência e desigualdade de

gênero é papel e responsabilidade de todos/as, inclusive da escola. Embora na questão anterior a professora A respondeu não ter dificuldades em trabalhar igualdade de gênero, percebe-se que ela não conseguiu compreender a pergunta, assim como o professor C.

A disciplina Arte deve garantir que os alunos vivenciem e compreendam aspectos técnicos, criativos e simbólicos em música, artes visuais, teatro, dança e suas interconexões. No ensino de artes, mais que em outras disciplinas, os alunos são obrigados a entrar em contato consigo mesmos quando, por exemplo, executam uma coreografia, realizam um jogo teatral, interpretam uma música ou apreciam um quadro. Revelar o potencial criativo para o desenvolvimento como ser humano, ampliar a capacidade de julgar e agir, ter responsabilidade, tolerância, consciência dos valores são alguns dos outros objetivos dessa disciplina (SOUZA, 2010).

SUJEITOS	RESPOSTAS
Professora A	Sim, porque cada um se expressa da forma que se sinta bem e como quer.
Professora B	Sim.
Professor C	Sim, Porque a arte é uma expressão independente de idade ou gênero.
Professora D	Sim.

Quadro 3 - Respostas sobre possibilidade de trabalhar com igualdade de gênero na disciplina de artes.

Fonte: Própria autora, 2019.

Sobre a importância de trabalhar questões de gênero na educação infantil as professoras A e B e o professor C reconhecem a importância dessa temática e destacam a construção da identidade das crianças. A professora D fala da oportunidade desde cedo da desconstrução de conceitos preconceituosos. Contudo, embora essas práticas não se iniciem na escola, estas podem ser uma forte aliada para seu reforço.

Para Butler (2003), os sujeitos, desde a infância, vão sendo produzidos como efeito dos discursos e das normas que circulam as sociedades em que estão inseridos. Finco (2010, p. 52) acrescenta que a primeira infância é um “período em que as crianças passam a conhecer e aprender sistemas de regras e valores, interagindo e participando de construções sociais”.

SUJEITOS	RESPOSTAS
Professora A	Sim, porque a identidade de cada criança está sendo construída, estão na fase da descoberta dos seus gostos e saber a importância de respeitar o outro.
Professora B	Sim, porque a criança está descobrindo sua identidade, construindo conceitos, explorando e expressando suas emoções.
Professor C	Na educação infantil não abordo o tema.
Professora D	Porque se você começar a trabalhar esse tema ainda na primeira infância, este passar a ser algo conhecido desde cedo por esses sujeitos e estes têm a oportunidade de desconstruir conceitos preconceituosos repassados pela família.

Quadro 4 - Respostas sobre a importância de trabalhar questões de gênero na educação Infantil e porquê.

Fonte: Própria autora, 2019.

Percebemos que na questão seguinte, as professoras A e B não conseguiram compreender a pergunta, o professor C não faz essa equiparação entre as obras e a professora D diz nunca ter pensando por essa perspectiva.

A simples tarefa de escolher uma obra de arte principalmente quando esta é produzida por uma mulher, carrega grande valor simbólico, pois é preciso dar visibilidade às artistas mulheres, superando a dominância masculina (SOUZA; CARDOZO; SOUZA, 2016).

SUJEITOS	RESPOSTAS
Professora A	Sim, porque em toda arte tem sua forma de expressão.
Professora B	Sim, buscando sempre um contexto em que a arte expressa.
Professor C	Não.
Professora D	Nunca pensei assim ao trabalhar artes.

Quadro 5 - Respostas sobre a equiparação entre obras de artistas homens e artistas mulheres.

Fonte: Própria autora, 2019.

Quanto à demarcação de brinquedos e brincadeiras para alunos e alunas, as professoras A e B afirmam que não existe essa prática em suas salas, bem como o professor C. A professora D diz que em sua sala existe a demarcação dos brinquedos e brincadeiras. Entretanto, fica evidenciada em sua resposta uma aceitação muito natural dessas preferências.

Segundo Carvalho; Guizzo (2016), nossas atitudes e nossas opiniões tem grande influência sobre nossos alunos e alunas, pois eles aprendem não só com os conteúdos com os quais ensinamos, mas a partir dos posicionamentos que tomamos. Nossas ações bem como nossos silêncios, mesmo que não intencionalmente, ensinam muito sobre igualdade

de gênero.

SUJEITOS	RESPOSTAS
Professora A	Não.
Professora B	Não
Professor C	Não
Professora D	Sim, meninos brincam com bola e carrinhos e meninas com boneca e panelinhas. Os meninos brincam de futebol.

Quadro 6 - Respostas sobre a demarcação de brinquedos e brincadeiras para meninos e meninas.

Fonte: Própria autora, 2019.

Quanto às respostas dos/as professores/as sobre suas possíveis contribuições para a promoção da igualdade de gênero entre alunos e alunas e de que forma é feita, verificou-se respostas vazias e sem exemplos práticos dessas contribuições entre as professoras A e B.

O professor C manteve-se negando qualquer discussão sobre questões de gênero entre seus alunos e alunas. Porém, considerou-se um diferencial na resposta do Professor D. Vejamos explicitamente na sua fala: “*Sim, não defino brincadeiras e brinquedos na hora do brincar. E procuro fazer com que todos brinquem sem distinção de brinquedo de menina ou de menino*”. Essa fala entra em contradição com a resposta da pergunta anterior, quando ela diz: “*Sim, meninos brincam com bola e carrinhos e meninas com boneca e panelinhas. Os meninos brincam de futebol*”. Pois ao mesmo tempo em que afirma fazer com que as crianças brinquem sem distinção de brinquedos, confirma a demarcação destes, sem nenhuma ação que levam a discussão e reflexão dos modelos pré-determinados.

É necessário desconstruir a lógica binária na apresentação do mundo para as crianças: enquanto os brinquedos e brincadeiras estiverem sendo associados a significados masculinos e femininos, que hierarquizam coisas e pessoas, estaremos apresentando a meninos e meninas significados excludentes (FINCO, 2010).

SUJEITOS	RESPOSTAS
Professora A	Sim, através da conversa e fazendo-os reconhecer que devemos respeitar a todos, e que temos direitos e deveres iguais.
Professora B	Sim, no respeito entre seus pares, diante de qualquer situação que fere o outro em suas particularidades.
Professor C	Não.
Professora D	Sim, não defino brincadeiras e brinquedos na hora do brincar. E procuro fazer com que todos brinquem sem distinção de brinquedo de menina ou de menino.

Quadro 7 - Respostas sobre a contribuição para a promoção da igualdade de gênero entre os alunos e de que forma.

Fonte: Própria autora, 2019.

Na próxima pergunta concentramos atenção na fala da professora B, quando associa a fala das crianças ao conhecimento vindo de casa. Ressaltamos a importância da escola e o papel do professor em desmistificar esses determinismos por meio de diálogos e práticas que garantam o direito de meninos e meninas brincarem sem estarem moldados por discursos que os separa por gênero.

SUJEITOS	RESPOSTAS
Professora A	Sim. Normal, pois explico que tanto menina quanto menino podem usufruir dos mesmos brinquedos.
Professora B	Sim, em algumas situações é comum em sua maioria as crianças dizerem que boneca é coisa de menina e carro de menino. Isso denota um conhecimento vindo de casa.
Professor C	Não.
Professora D	Sim, Educação infantil: Todos brincam juntos e ambos brincam tanto com carrinhos quanto com bonecas. Ensino fundamental: as crianças já tem esse preconceito bem enraizado em suas escolhas e separam as brincadeiras em de menino e menina.

Quadro 8 - Respostas dos/as professores/as sobre o interesse de meninas por carro e/ou bola e a reação dos alunos.

Fonte: Própria autora, 2019.

O processo de mudança ainda está começando; o grande perigo é que as pessoas apenas tomem consciência do problema, mas efetivamente não façam nada para que haja mudança, não trazendo nenhum impacto na ação das escolas e na vida diária dos indivíduos (REIS; GOMES, 2009).

Em síntese, percebe-se uma carência de informação e formações para os/as professores/as. Traduz-se, assim, a ausência de um comprometimento de todos os profissionais da escola no trato das questões de gênero numa perspectiva igualitária.

5 | CONCLUSÃO

O presente artigo abordou as relações de gênero na disciplina de artes, no tocante a igualdade, buscando compreender como estão sendo trabalhadas na escola, bem como os critérios para a escolha das obras e artistas e como estes contribuem para a promoção da igualdade de gênero entre seus/as alunos/as.

O estudo constatou que os/as professores/as da escola pesquisada cultivam uma visão muito limitada e, por vezes, até depreciativa em relação à igualdade de gênero. Constatou também que os/as professores/as, mesmo conhecendo os documentos curriculares que norteiam a educação Infantil, não incluem ou fazem em suas aulas as transposições das relações de gênero em forma de conteúdo.

Observou-se ainda que há um descompasso nesta questão e se entende que o discurso dos/as professores/as não se efetiva na prática ou pelo menos não alcançam os/as alunos/as, nem ao menos nas escolhas dos brinquedos e brincadeiras, uma vez que este determinismo ajuda a construir estereótipos de gênero, bem como reforça a desigualdade entre meninos e meninas.

A escola como instituição social deve contribuir na formação humana da criança, dessa forma, não foge às questões relacionadas a gênero. Não é mais possível conceber professores e professoras impregnados de senso comum, justificando não trabalharem igualdade de gênero com seus alunos, por acharem que são pequenos ou pelo preconceito dos familiares. Trabalhar com igualdade de gênero na educação infantil, na disciplina de artes, é marcar a presença de mulheres nas artes, é refletir sobre: O que impede que uma menina brinque com carrinhos se mulheres adultas dirigem? O que impede que meninos brinquem de boneca se homens cuidam de suas filhas e filhos?

Entendemos esses aspectos como condição essencial para o sucesso do ensino da temática para que os/as professores/as não tratem esta questão de forma improvisada, mas que possam reconhecer a importância dessas discussões para a formação de uma sociedade mais igualitária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 01/1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Tema transversal de orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, R. S.; GUIZZO, B. S. **Políticas curriculares de educação infantil: um olhar para as interfaces entre gênero, sexualidade e escola**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 45, p. 191-201, 2016

FILHA, C. X. **Educação para a sexualidade e gênero como direitos para criança nas instituições educativas**. In: MACHADO, R.N.S; SILVA, S.M.P. (Org.). *Vozes Epistêmicas & Saberes Plurais*. São Luís: EDUFMA, 2019. P. 169-183.

FINCO, D. **Educação Infantil, espaço de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. 2010. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza Albuquerque e J.A Albuquerque. 3º Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997, p.25.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

REIS, A. P. P. Z.; GOMES, C. A. **Violência Simbólica nas Relações de Gênero: Práticas Pedagógicas Reprodutoras de Desigualdades**. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de PsicoPedagogia, PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2110_1048.pdf> Acesso em: 29 set. 2010

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise**. Educação e realidade. v. 15, n. 2, Porto Alegre: jul./dez. 1990.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SILVA, S. M. P. **Entrecruzando gênero e sexualidade em ciclos de estudo, na pesquisa e em ações educativas**. In: MACHADO, R.N.S; SILVA, S.M.P. (Org.). *Vozes Epistêmicas & Saberes Plurais*. São Luís: EDUFMA, 2019. P. 149-1167.

SOUZA, J. **Arte no ensino fundamental**. In:SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, Anais[...]. Belo Horizonte, 2010.

SOUZA, E. L. S; CARDOZO, R.C; SOUZA, V. V. **Diversidade sexual e de gênero no ensino da arte: debatendo possibilidades, levantando questões**. Tramas para reencantar o mundo, v. 2, n. 2, p. 94-108, 2016.

VIANNA, Cláudia Pereira. **Gênero e políticas públicas de educação no Brasil: entre contradições e desafios**. In:ENCONTRO DA REDE BRASILEIRA DE ESTUDOS FEMINISTAS - REDEFEM, 6., 2008, Belo Horizonte. Anais [...] Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CURRÍCULO: AVANÇOS E RETROCESSOS À LUZ DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

Mariana Guelero do Valle

Universidade Federal do Maranhão
São Luís – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/8516501386841758>

Sônia Giselly Karolczyk Correia

Universidade Federal do Maranhão
São Luís - Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/8910768300358507>

Letícia Régia Gomes Souza

Universidade Federal do Maranhão
São Luís - Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/7489138543353030>

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo fazer um reconhecimento sucinto do currículo escolar à luz das relações de gênero. Propõe-se analisar como essas discussões são abordadas pelo currículo escolar oficial, os avanços e/ou retrocessos nessa trajetória e a sua implicação para a sociedade em geral. Para tanto, nos fundamentamos em uma pesquisa bibliográfica nos estudos de Goodson (1995), Paraíso e Santos (1996), Pacheco (2005) e Sacristán (2000) para pensarmos sobre o currículo escolar. Para tratarmos das discussões sobre as relações de gênero, nos respaldamos nos estudos de Scott (1995), Nicholson (2000), Auad (1997), Patrício (2014) e Monteiro (2017). Buscamos analisar ainda neste percurso os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

para assegurar o objetivo da pesquisa. O estudo conclui que as discussões sobre as relações de gênero foram silenciadas no PNE e na BNCC. Enquanto documentos oficiais que regulam e normatizam a educação do país entendemos que a reformulação desses documentos abre precedente para que estados e municípios sigam as mesmas diretrizes. Em síntese, a pesquisa aponta para a desconstrução das conquistas sobre as questões de gênero em âmbito educacional, que vinham sendo construídas pelos PCN e pelas DCN.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; relações de gênero; currículo.

CURRICULUM: ADVANCES AND SET BACKS IN THE LIGHT OF GENDER RELATIONS

ABSTRACT: The present article aims to make a brief recognition of the school curriculum in the light of gender relations. It proposes to analyze how these discussions have been addressed by the official school curriculum, the advances and/or setbacks in this trajectory and its implication for society in general. To do so, we based ourselves on a bibliographical research in the studies of Goodson (1995), Paraíso and Santos (1996), Pacheco (2005) and Sacristán (2000) to think about the school curriculum. In order to deal with the discussions about gender relations, we rely on the studies of Scott (1995), Nicholson (2000), Auad (1997), Patrício (2014) and Monteiro (2017). We also analyzed the following documents: National

Curriculum Parameters (PCN), The National Curriculum Guidelines (DCN), the National Education Plan (PNE) and the Common National Curriculum Base (BNCC) to ensure the research objective. This study concludes that discussions on gender relations were silenced in the PNE and the BNCC, as official documents that regulate and standardize education in the country. We understand that the reformulation of these documents sets a precedent for states and municipalities to follow the same guidelines. In summary, the research points to the deconstruction of the achievements on gender issues in education, which were being built by the PCN and DCN.

KEYWORDS: School; gender relations; curriculum.

1 | INTRODUÇÃO

A definição de currículo passou por múltiplas interpretações em diversas décadas ao longo do tempo. Em sua gênese, a palavra currículo se origina etimologicamente do latim, da palavra *curriculum*, trazendo consigo o significado de “pista ou circuito atlético”, passando a ideia de percurso que logo foi associada à ideia de ordem; no entanto, envolto em uma dualidade de significado, sequência e estrutura, o que de certa forma se assemelha ao modelo de currículo que conhecemos. Contudo, trata-se de um elemento cultural, uma vez que é constituído por valores, costumes, ideologias e aspirações dos indivíduos que formam a sociedade (SANTOS; PARAÍSO, 1996).

Segundo Rule (1973 apud Sacristán, 2000), as teorizações que buscavam uma definição de currículo oscilavam entre as definições de currículo como experiência e/ou conteúdos da educação. As teorizações que versavam sobre experiência definiam currículo como as experiências que os/as alunos/as vivenciam na escola, experiências educativas oferecidas pela escola, experiências de aprendizagem planejadas, dirigidas e supervisionadas pela escola ou ainda experiências utilizadas na escola para alcançar objetivos. As teorizações que definiam currículo como conteúdo da educação o conceituavam como planos, especificação de objetivos, propostas, programas da escola formados por conteúdos e atividades. Percebemos que dentre as teorizações sobre currículo, a forma de entender o currículo como conteúdo da educação está bastante presente na atualidade.

Sacristán (2000, p. 17) entende que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. Corroboramos com o autor em parte, pois percebemos esse jogo de interesses e força na construção e reformulação do currículo oficial – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) –, mas não percebemos um equilíbrio quando na versão final da BNCC as discussões sobre as relações de gênero foram silenciadas.

Consideramos o currículo como produto de uma construção cultural, social e política. Contudo, acreditamos que o currículo tem sido manipulado como uma ferramenta de

controle e poder, servindo aos interesses de uma classe dominante e conservadora. Esse fato é observado na reformulação da BNCC, quando a tensão entre as demandas das bases conservadoras e contemporâneas expressa, em sua versão final, mudanças educacionais que atenderam somente aos interesses da classe conservadora nessa disputa de poder, no que se refere à abordagem das relações de gênero na escola (PARAÍSO; SANTOS, 2002; SACRISTÁN, 2000).

Com essa compreensão, sinalizamos para a necessidade de trazer as discussões sobre as relações de gênero enquanto elemento integrante da cultura vivenciada continuamente pelos indivíduos para o campo do currículo escolar, uma vez que este traduz a cultura socialmente construída. O gênero se refere às construções socioculturais e, sobretudo, de poder estabelecidas nas relações entre homens e mulheres, tendo como parâmetro a forma anatômica de seus corpos, fato que nos permite perceber não somente as diferenças dessas construções socioculturais estabelecidas ao longo do tempo de forma bem específica para homens e mulheres, mas, sobretudo, compreender a violência de gênero existente em nossa sociedade (NICHOLSON, 2000).

Partindo dessas considerações, concebemos a escola enquanto instituição educativa, como *locus* privilegiado para essas discussões. Auad (2005) argumenta que a escola é um espaço social, especialmente marcado pelas relações de gênero. Nesse contexto, deve-se considerar a sua abordagem no currículo, uma vez que as relações são produzidas culturalmente pela sociedade e a escola é um espaço tanto constituído quanto constituinte de gênero, conforme argumenta Louro (1997).

Segundo Monteiro (2017), a discussão sobre as questões de gênero se faz relevante para a construção de uma sociedade que respeite a diversidade. Este estudo se torna necessário à medida que possibilita uma análise do currículo escolar à luz dessas relações. Acreditamos que este estudo proporcione um panorama da educação oferecida às crianças e jovens da nossa sociedade por meio do currículo escolar, permitindo verificar se o currículo contempla uma educação voltada para a construção de uma sociedade sem preconceito, discriminação e com mais equidade nessas relações. Enfim, se atende às demandas da atual sociedade contemporânea da qual fazemos parte.

Na perspectiva de realizar esse reconhecimento nos respaldamos nos estudos de Goodson (1995), Paraíso e Santos (1996), Pacheco (2005) e Sacristán (2000) para pensarmos sobre o currículo escolar. Para tratarmos das discussões sobre as relações de gênero, nos embasamos nos estudos de Scott (1995), Nicholson (2000), Auad (1997), Patrício (2014), Monteiro (2017), Louro (1997), entre outros.

Nesse movimento, consideramos algumas indagações para nos guiar neste estudo. Qual a finalidade do currículo escolar? Como as discussões das relações de gênero têm sido abordadas pelo currículo? Quais os avanços e/ou retrocessos dessas discussões no currículo? Quais implicações a temática trará à sociedade em geral?

Partindo desses pressupostos, o presente artigo tem como objetivo realizar um reconhecimento sucinto, porém objetivo, do currículo escolar à luz das discussões das relações de gênero com a pretensão de responder a esses questionamentos.

2 | DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO: DA GÊNESE À CONTEMPORANEIDADE

Os ensaios na definição do currículo acarretaram uma eclosão de diversas concepções, desde a sua etimologia até a atualidade. Segundo Goodson (1995, p. 31), a palavra currículo deriva da palavra latina *currere* que significa correr e se refere a curso; assim, “o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado”; o que coaduna com a afirmação de Paraíso e Santos (1996).

Segundo Barrow (1884 apud Goodson, 1995), considerando o seu sentido etimológico, o currículo deve ser entendido como o conteúdo designado e prescrito para o processo de escolarização. A priori, nessas primeiras interpretações não se tornaram relevantes o contexto e as construções sociais na construção desse currículo. Percebemos que as instituições escolares ainda recebem e ofertam aos/às alunos/as um currículo com o mesmo sentido com o qual foi criado.

Para Hamilton (1980 apud Goodson, 1995), o currículo adquiriu uma nova interpretação com John Calvin (1509–1564), que o considerou como um senso de disciplina ou ordem estrutural, emergindo assim as primeiras ideias de controle e conhecimento. Nesse novo sentido de currículo, o contexto social passa a ser relevante no processo de sua construção. Os contextos, a produção do conhecimento e a forma em que é traduzido e aplicado no espaço escolar ganham destaque no currículo. Contudo, percebemos que a BNCC desconsidera a visão de John Calvin, pois não considera as relações de gênero como parte integrante das construções sociais relevantes o suficiente para serem discutidas no processo de formação dos/as alunos/as.

Contudo, apenas no século XVII, precisamente em 1663, o currículo ganha seu espaço no dicionário que, segundo Pacheco (2005, p. 29), exhibe o sentido de “um curso regular de ensino numa escola ou numa universidade”. Conforme o autor, o currículo não apresenta sentido homogêneo, tampouco sua definição apresenta um consenso entre os especialistas, e os esforços em empreender sua definição tornam-se uma tarefa conflituosa e improdutiva, pois sempre, em qualquer tentativa, incidiremos em questionamentos dualistas como:

O currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia (as estratégias, métodos) e os processos de ensino? O currículo é algo especificado, delimitado e acabado

que logo se logo se aplica ou é de igual modo algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação? (PACHECO, 2005, p. 34-35).

Como percebemos, torna-se maçante essa empreitada em tentar definir o currículo. Embora o currículo não apresente uma definição consensual, é inegável que o conceito dicionarizado em 1663 como “um curso regular de ensino numa escola ou numa universidade” seja bastante presente em nosso contexto e ainda mantenha as ideias de controle e de conhecimento descritas por John Calvin.

Para Monteiro (2017), o currículo é uma construção social e não pode ser concebido sem uma análise das relações de poder que operam na construção de determinada proposta curricular. O currículo se constitui em um elemento de controle social estando, ainda hoje, a serviço dos interesses de uma elite dominante; fato que vivenciamos claramente na reformulação da BNCC, ao excluir as discussões sobre as questões de gênero no espaço escolar.

3 | CONTEXTUALIZANDO O TERMO “GÊNERO”

A definição de gênero exibida pela gramática representa uma forma de classificação convencionalizada socialmente para fazer descrições que se resumem à diferenciação, separação e categorização. Assim, no sentido literal do termo gênero historicamente construído, sua definição nos remete à distinção do masculino e feminino e a tudo que foi convencionalizado ao longo do tempo como sendo específico a cada uma dessas categorias (SCOTT, 1995).

O termo gênero foi inicialmente utilizado com outra significação pelo Movimento de Mulheres na década de 1960, em rechaço à discriminação e ao preconceito em função de seus sexos. Foi acentuado pelos movimentos feministas norte-americanos na década de 1970, no qual se repelia a ideia do determinismo biológico. Nesse movimento, o caráter social da diferença biológica começou a ser questionado e o conceito de gênero como “sexo” em seu contexto biológico começou a ruir. Tal entendimento manteve as discussões nos aspectos sociais, pois estes provocavam as diferenças entre homens e mulheres. Nessa discussão, o termo gênero designava uma construção social e histórica que determinava papéis sociais bem peculiares para homens e mulheres (SCOTT, 1995).

Segundo Scott (1995, p. 85), o termo gênero enquanto categoria de análise começou a ser cunhado no fim do século XX. Esse novo entendimento das feministas contemporâneas tinha como finalidade “reivindicar certo terreno de definição para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens”. Essa forma de pensar o gênero ampliou o debate teórico que se concentrava até então no âmbito literário para os espaços acadêmicos e políticos, onde as feministas não só encontraram entusiastas para a causa, mas o seu espaço de produção de conhecimento.

Para a autora, o gênero é concebido sob dois aspectos que, apesar de estarem conectados devem ser dissociados para serem analisados. Nessa perspectiva, gênero para a autora é “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos [...]; é uma forma primária de dar significados às relações de poder” (SCOTT, p. 86).

A concepção de gênero na atualidade tem dado mais relevância às construções sociais, sem deixar de lado as diferenciações entre masculino e feminino. Essa forma de pensar o gênero permite que ele permaneça associado diretamente às marcas de personalidade e comportamento dos indivíduos e, conseqüentemente, representado por seus corpos. Dessa forma, gênero e sexo permanecem em constante conexão, embora representem aspectos diferentes (NICHOLSON, 2000).

Sendo as relações de gênero construções sociais, a escola enquanto instituição social criada para educar e formar cidadãos/ãs torna-se um espaço essencialmente caracterizado por essas relações (PATRÍCIO, 2014). A escola precisa ter como responsabilidade a preocupação com a construção de uma sociedade melhor, uma sociedade sem discriminação entre homens e mulheres em função de suas características biológicas. Outrossim, deve colaborar na constituição de uma sociedade mais equânime, rompendo, reconstruindo e ressignificando as construções culturais que se convencionaram de forma equivocada ao longo do tempo, pois, conforme Correia e Motta (2016, p. 62),

As desigualdades sociais oriundas das relações de gênero enquanto cultura podem e devem ser desconstruídas, reconstruídas e ressignificadas, uma vez que a cultura é uma produção social que se adéqua e evolui de acordo com as transformações sociais. Dessa forma, trabalhar essas questões na escola se faz imprescindível, uma vez que a escola é um *lócus* de construção de conhecimento, de produção e transmissão de cultura e, conseqüentemente, de transformação social, pois, seu papel social é formar o cidadão para atuar na sociedade, de modo a exercer a sua cidadania.

Compreendemos que o currículo escolar deve proporcionar os meios para que a escola cumpra a sua função social; “deve possibilitar que diferentes culturas convivam, que o outro, o diferente se empodere e ganhe voz, que tenha a possibilidade de divulgar a sua própria cultura, semeando a transformação cultural”, pois a escola não pode mais colaborar para perpetuar uma cultura hegemônica que não inclua homens e mulheres nos mesmos direitos, como fora a sua missão no sistema patriarcal obsoleto (MONTEIRO, 2017, p. 7).

Enfim, o currículo precisa considerar a diversidade de culturas que existe na sociedade e, por extensão, no espaço escolar. É preciso considerar as diferenças daqueles/as que repudiam o silenciamento e exigem seus direitos, sobretudo o de serem respeitados/as pelo o que são e não discriminadas pela anatomia de seus corpos.

41 CURRÍCULO E RELAÇÕES DE GÊNERO: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Conforme dito anteriormente, cabe ao currículo educar e formar os/as alunos/as para o exercício da cidadania, considerando os princípios da diversidade e da equidade para atender às transformações sociais por meio da educação escolar.

Com essa premissa, em 1997 surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com a finalidade de nortear o processo educativo, em nível de Ensino Fundamental, nas escolas de todo o país. Os PCN não se apresentaram como um documento rígido para as instituições escolares, mas um documento de natureza flexível, permitindo adequações de cada região, conforme as suas peculiaridades. Eles trouxeram as discussões sobre as relações de gênero para o currículo escolar, embutidas nos Temas Transversais. A temática foi inserida como um bloco de conteúdo do Eixo da Orientação Sexual. Essa adaptação gênero/temas transversais se daria por meio dos conteúdos transversalizados em todas as áreas do conhecimento. Contudo, essas discussões se concentraram em maior ênfase nos aspectos da preservação da saúde (BRASIL, 1997).

A criação dos PCN representou o marco para as discussões sobre as relações de gênero na escola. Mesmo sendo inseridas na perspectiva da preservação da saúde das/os estudantes, proporcionou a abertura dessas discussões em um documento oficial, dando amparo legal para que professores/as pudessem discutir as questões de gêneros em sala de aula como também as redes de ensino pudessem incorporá-las em suas propostas pedagógicas. Contudo, as formações docentes inicial e continuada não acompanharam esse avanço educacional (CORREIA; MOTTA, 2016).

Em 2013, o Ministério da Educação publica as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Tratava-se de um documento de natureza normativa criado a partir da Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010 e homologado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) por meio do parecer CNE/CEB n.º 7/2010. O documento surge como finalidade de instituir bases comuns nacionais para a Educação Básica e se torna responsável “por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4).

O texto publicado pelo Ministério da Educação apresenta em sua estrutura as diretrizes gerais para a Educação Básica, e as diretrizes mais específicas para cada etapa da Educação Básica compreendidas como o Ensino Fundamental, a Educação Infantil e o Ensino Médio e para as modalidades educativas como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, quilombola, indígena, entre outras. A criação das DCN foi justificada pela necessidade de atualização pelas mudanças na educação ao longo dos anos, que tornaram algumas diretrizes obsoletas como a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete anos de idade

(BRASIL, 2013).

Ao analisarmos as DCN buscando verificar o tratamento dado às questões de gênero pelo referido documento, verificamos que o termo gênero aparece 107 vezes no singular e 12 vezes no plural. Nessas aparições, o termo gênero refere-se a gêneros textuais, musicais e em muitas situações refere-se às questões que permeiam as relações sociais entre homens e mulheres. Sua primeira aparição se dá nas Diretrizes Gerais para a Educação Básica, que afirma que a estrutura escolar não tem respondido às especificidades dos/as estudantes e sinaliza para a necessidade de trazer à discussão o processo de inclusão dos grupos que foram historicamente excluídos, considerando a diversidade humana, social, econômica e cultural desses grupos que as descrevem como as “questões de classe, gênero, raça, etnia” (BRASIL, 2013, p. 16). As DCN ainda preconizam que,

Na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio (BRASIL, 2013, p. 35).

Nesse movimento, considera-se que na construção do currículo e do projeto político-pedagógico (PPP) as escolas devem considerar os temas relevantes relacionados aos problemas socioculturais em seus contextos reais, uma vez que o PPP é um elemento constitutivo para a organização das diretrizes curriculares. Nesse sentido,

A natureza e a finalidade da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia, classe social e diversidade cultural que compõem as ações educativas, particularmente a organização e a gestão curricular, são os componentes que subsidiam as demais partes integrantes do projeto político-pedagógico (BRASIL, 2013, p. 48).

Como podemos perceber, as questões de gênero se inserem como um produto das relações socioculturais e estão presentes no cotidiano escolar, pois a escola é uma instituição generificada, é tanto constituída quanto constituinte de gênero (LOURO, 1997). As questões de gênero são tratadas em todas as etapas da Educação Básica e modalidades de Ensino nas DCN. Como podemos observar, as questões que evoluem as relações de gênero ganharam também relevância nesse documento oficial. Contudo, as conquistas expressas nos PCN e nas DCN seriam fortemente abaladas nos documentos oficiais posteriores.

Em 2014 surge o Plano Nacional de Educação (PNE) elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e aprovado como Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. O PNE configura-

se como um documento que expressa o compromisso dos Estados com a educação do país de forma coparticipativa com Estados e municípios. O documento determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do país em um período de dez anos (2014-2024). Após análise do PNE aprovado pelo Congresso Nacional (CN), constatou-se que seu texto sofreu alterações pontuais no que se refere às discussões sobre as relações de gênero, pois o novo texto promove a exclusão dos termos *gênero*, *identidade de gênero* e *identidade sexual* (BRASIL, 2015; MONTEIRO, 2017).

O texto original do artigo 2º que trata das diretrizes do PNE, especificamente a terceira diretriz, sinaliza para a “superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, foi modificado no texto aprovado pelo Congresso Nacional por “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2015; MONTEIRO, 2019).

Essa realidade não foi diferente com as metas do PNE. O texto original na estratégia 3.13 da Meta 3 que originalmente era “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” foi substituído por “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão” (BRASIL, 2015; MONTEIRO, 2019). Como percebido, o termo gênero é excluído no texto aprovado pelo CN.

Observamos nitidamente o esforço empreendido para manter as discussões sobre as relações de gênero, relações étnico-raciais e sexualidade fora dos espaços escolares e dos investimentos educacionais do país. O avanço das discussões sobre as relações de gênero conquistado com os PCN e as DCN começa a sofrer um retrocesso massificante motivado por ideologias conservadoras políticas e religiosas da atual conjuntura política do país (MONTEIRO, 2017).

O contexto de retrocessos promovidos em relação a essas discussões não se restringiu ao PNE. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial que institui aprendizagens básicas para os/as alunos/as da educação básica, completa o mapa trágico de retrocessos das discussões sobre gênero no âmbito educacional. A BNCC se apresenta como “um documento completo e contemporâneo que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro”. Trata-se de um documento norteador de toda a educação do país, subsidiando a construção dos currículos e das propostas pedagógicas dos estados e municípios. A BNCC contribui ainda nas ações políticas sobre a formação inicial e permanente de professores/as, a produção de materiais didáticos e os exames e as matrizes de avaliações externas e internas das instituições educacionais (BRASIL, 2017, p. 5).

Ao realizar uma varredura no documento à procura das expressões *ideologia de gênero*, *relações de gênero* e *discussões de gênero*, não foi encontrada nenhuma menção. Contudo, na busca pelo termo *gênero*, encontrou-se em muitas páginas, todas relacionadas à literatura, aos gêneros textuais e discursivos e ao gênero musical. Em nenhum momento houve menção ao gênero enquanto construção social que permeia as relações entre homens e mulheres, a ser discutida na escola. Concluímos, então, que a BNCC suprimiu qualquer discussão sobre as relações de gênero na escola (BRASIL, 2017). Essa realidade é preocupante à medida que a BNCC se caracteriza como um documento regulador oficial, tornando-se um precedente para que estados e municípios retirem de seus currículos oficiais as discussões sobre as relações de gênero tão importantes para a construção de uma sociedade com mais igualdade e equidade nessas relações.

Esse retrocesso percebido na BNCC enquanto currículo oficial reforça o que Lopes e Macedo (2002, p. 14) descrevem sobre os estudos iniciais do currículo que traziam “a compreensão do currículo como espaço de relações de poder”. Percebemos a sua utilização como um instrumento de controle e poder ao impor uma educação conservadora que não garante os princípios da diversidade e da igualdade nas relações de gênero na escola. Compreendemos que a BNCC poderá induzir a escola a continuar moldando os corpos e as mentes de meninos e meninas, delimitando não somente os espaços e o lugar, mas, sobretudo, os papéis sociais de cada um, ou seja, a escola contemporânea corre o risco de atuar da mesma forma como historicamente foi criada (LOURO, 1997).

Para a sociedade de modo geral, essa realidade configura-se em um enorme retrocesso para a construção de uma sociedade mais humanizada, pois, deixar de discutir as relações de gênero na escola com vistas a uma educação de superação de discriminação, desigualdades e preconceito só contribuirá para aumentar os índices de violência de gênero. Ao deixar de discutir sobre as questões de gênero, a escola contribuirá para que

A educação brasileira se desenvolva a mercê de grupos conservadores e de preceitos religiosos que excluem e marginalizam sujeitos, e que da mesma forma, desvalorizam a educação e os professores na medida em que regulam o que estes podem e não podem ensinar, como se não soubessem exercer o exercício docente com ética e responsabilidade (SILVA; MARASCHIM; FUNARI, 2020, p. 173).

Compreendemos que em uma sociedade onde os índices de violência de gênero crescem assustadoramente a cada dia, a discussão sobre as relações de gênero no âmbito escolar não é somente necessária, mas urgente. Acreditamos que o cenário de violência contra a mulher noticiado constantemente pelas mídias só pode ser enfrentado por meio de uma educação escolar voltada para o respeito à diversidade e à igualdade de gênero. O silenciamento dessas discussões na escola sentencia, de certo modo, a sociedade à permanência e/ou ampliação dos casos de violência de gênero em todas as suas formas.

Pois, como afirma Freire (2000, p. 31), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. É necessário e urgente que se encontrem meios para discutir essa temática na escola, pois apesar da BNCC excluir as questões de gênero na escola, ela não proíbe essas discussões.

Como observamos, a BNCC em sua versão final permite que as atitudes discriminatórias, preconceituosas e violentas se perpetuem na sociedade à medida que não trata as questões de gênero como algo urgente a ser discutido na escola, com vistas a um processo educativo e civilizatório na construção de uma sociedade realmente mais humanizada, pautada no respeito e reciprocidade nas relações sociais entre mulheres e homens.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo o currículo como instrumento que organiza e estrutura a educação escolar e que deve atender às demandas da sociedade contemporânea, conforme apresentado neste estudo, a pesquisa aponta para a ausência de compromisso do documento curricular oficial como o fim da discriminação, preconceito e violência de gênero em nossa sociedade.

A BNCC se apresenta como um documento contemporâneo, mas nega oficialmente à sociedade as discussões sobre as relações de gênero no espaço escolar, tão marcantes e excludentes em nossa atualidade, não atendendo às reais demandas dessa sociedade. Constatamos um retrocesso das questões de gênero no campo educacional, pois o amparo legal dessas discussões garantido nos PCN e nas DCN foram suprimidas na BNCC.

Nesse contexto, percebemos com mais clareza que o currículo oficial mantém em seu cerne a configuração de controle, configurando disputa e permanência de um poder hegemônico conservador desenhado pelas ideias de John Calvin no passado.

Concluimos o estudo com certa consternação, pois presenciamos os avanços e retrocessos dos discursos sobre as relações de gênero na escola, que são de extrema importância para a construção de uma sociedade com mais equidade entre os gêneros¹. Pois, coadunamos com Monteiro (2019, p. 6) ao expressar que “não há possibilidade de refletir sobre diferenças silenciando-as, [...] a escola atuará reproduzindo estereótipos, discriminações e gerando o fracasso dos menos empoderados”, como sempre, historicamente, o fez.

¹ Compreendido como construção social e histórica que nos permite entender as relações de poder existentes entre homens e mulheres tendo como referência a anatomia de seus corpos de acordo com os estudos de SCOTT, AUAD e NICHOLSON.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. Relações de gênero nas práticas escolares: o aprendizado na separação nas misturas do pátio. **Revista Ártemis**, Universidade Federal da Paraíba, v. 2, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/download/2346/2098>. Acesso em: 16 jan 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 14 nov. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, Distrito Federal: Inep, 2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Orientação Sexual**, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indignacao-C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SILVA, Juliana Collares da; MARASCHIN, André de Azambuja; FUNARI, Catiúcia Anselmo; MELLO, Elena Maria Billig; JUNQUEIRA, Sonia Maria da Silva. Gênero e Sexualidade na BNCC: uma análise sob a perspectiva freireana. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 152-176, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/12104>. Acesso em: 4 jan. 2022.

CORREIA, Sônia Giselly Karolczyk; MOTTA, Diomar da Graças. As Relações de Gênero nas Práticas Pedagógicas da Escola Municipal UEB “Dom José de Medeiros Delgado”. In: SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da (org). **Usos e Desusos do Gênero e Diversidade no Processo Educativo**. São Luís: EDUFMA, 2016, p. 61-175.

GOODSON, Ivor F. **Etimologias, epistemologias e o emergir do currículo**. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 29-44.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MONTEIRO, Marcos Vinicius Pereira. O ataque à discussão de gênero na escola, construção identitária e a importância da liberdade docente. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito**. Salvador, v. 4, n. 1, p. 1-21, jan/jun. 2017. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/revistagsd/article/view/3924>. Acesso em: 05 nov 2020.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9, jan. 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167>. Acesso em: 04 out. 2020.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 29-41.

PARÁISO, Marlucy; SANTOS, Lucíola. Dicionário crítico da educação: currículo. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Dimensão, jan/fev. v. 2, n. 7, p. 82-84, 1996.

PATRÍCIO, Daniela Silva. **Educação e Gênero**: Uma discussão para além da inclusão igualitária. In: Simpósio Internacional "O Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente, 5., 2009. Uberlândia – MG. **Anais** [...] Disponível em: <http://www.simposioestadopoliticas,ufu,br/imagens/anais/pdf/CC06.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Artmed: Porto Alegre. 2000.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre, **Educação & Realidade**. v. 20, n. 2, jul/dez. 1995, p. 71-99.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Cristiane Dutra Ribeiro Habibe

Universidade Federal do Maranhão
São Luís-MA
<http://lattes.cnpq.br/8022531985063912>

Leila Fernanda Mendes Everton Rego

Universidade Federal do Maranhão
São Luís-MA
<http://lattes.cnpq.br/9803385073275428>

Maria José Albuquerque Santos

Universidade Federal do Maranhão
São Luís-MA
<http://lattes.cnpq.br/7813056400960470>

RESUMO: A discussão em currículo na Educação Básica cada vez mais perpassa por questões abrangentes, pois em diferentes momentos históricos e em diferentes teorias o currículo se constrói e se define. A depender de como tais questões são definidas por educadores, corremos o risco de que os interesses econômicos e políticos se sobreponham às formas de ensinar e aprender. Neste sentido, apresentamos um estudo teórico que se configura como uma pesquisa bibliográfica, no qual respondemos à seguinte problemática: quais concepções sobre currículo contribuem para a formação docente e resignificação da prática pedagógica? Logo, o objetivo foi discutir sobre as concepções necessárias de currículo e educação para a resignificação da formação docente e, conseqüentemente, da sua prática pedagógica. Para fundamentarmos a nossa discussão, buscamos suporte em teóricos

como: APPLE (2005), FREIRE (1987,1997), IMBERNÓN (2009, 2011), SAVIANI (2011), LIBÂNEO (2017), LIMA (2011), MOREIRA & SILVA (1995), VASCONCELLOS (2019), entre outros. Os resultados apontam a necessidade de uma formação da prática docente pautada na concepção de uma educação emancipatória em construção de uma consciência crítica dos protagonistas do processo (professor e estudante) como agentes da práxis curricular, que supere a concepção técnico-linear de currículo e passe a tratá-lo na dimensão de uma totalidade em que os diferentes contextos (sociais, políticos, culturais, pedagógicos, ideológicos, etc.), no processo contínuo e permanente, se relacionam e se influenciam.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Concepções. Formação Docente. Prática Pedagógica.

ABSTRACT: Discussing curriculum and its nuances in education increasingly permeates broad questions, because in different historical moments and in different theories the curriculum is constructed and defined. When such issues are not addressed by educators, we run the risk that economic and political interests will override our educational practices. In this sense, we present a theoretical study that is configured as a bibliographic research, in which we answer the following problem: which conceptions about curriculum and education are fundamental for the (re) construction of teacher training? Thus, the objective was to discuss and reflect on the necessary concepts about curriculum and

education for the construction and reframing of teacher training and, consequently, of its practice. To support our discussion, we seek support from theorists such as: APPLE (2005), FREIRE (1987,1997), IMBERNÓN (2009, 2011), SAVIANI (2011), LIBÂNEO (2017), LIMA (2011), MOREIRA & SILVA (1995), VASCONCELLOS (2019), among others. The results point to the need for training in teaching practice based on the conception of an emancipatory education in the construction of a critical awareness of the protagonists of the process (teacher and student) as agents of curricular praxis, which surpasses the technical-linear conception of curriculum and passes to treat it in the dimension of a totality in which the different contexts (social, political, cultural, pedagogical, ideological, etc.), in the continuous and permanent process, are related and influenced.

KEYWORDS: Curriculum. Conceptions. Teacher Training

1 | INTRODUÇÃO

A discussão em currículo na Educação Básica cada vez mais perpassa por questões abrangentes, pois em diferentes momentos históricos e em diversas teorias o currículo se constrói e se define. Neste sentido, uma única definição não revela a sua verdadeira essência e nem suas intencionalidades.

No entanto, diante de determinados contextos, vemos o currículo como resultado de uma seleção de quais conhecimentos devem ou não ser ensinados, a fim de delinear o tipo de ser humano aceitável em cada sociedade, o que cria uma estreita relação com a nossa identidade/subjetividade. Dessa forma, precisamos entender que:

[...] o currículo é um instrumento de formação, com um propósito bem definido e que, tal como uma moeda, apresenta uma dupla face: a das intenções, ou do seu valor declarado, e a da realidade, ou do seu valor efetivo, que adquire no contexto de uma estrutura organizacional.” (PACHECO, 2005, p. 37).

Currículo é, então, uma operação de poder, ou seja, não existe neutralidade nem desinteresse. O poder está presente em várias formas e diferentes discursos, inclusive, nos livros. Assim, quando tais questões não são dirigidas por educadores, corremos o risco de que os interesses econômicos e políticos se sobreponham às nossas práticas educacionais. Nessas perspectivas, consideramos necessário repensarmos e discutirmos a função social dos professores, sua formação, concepções e práticas.

Do exposto, apresentamos um estudo teórico que se configura como uma pesquisa bibliográfica, no qual respondemos à seguinte problemática: quais concepções sobre currículo contribuem para a formação docente e resignificação da prática pedagógica? Deste modo, o objetivo foi discutir sobre as concepções necessárias sobre currículo e educação para a resignificação da formação docente e, conseqüentemente, da sua prática pedagógica.

Para fundamentarmos a nossa discussão, buscamos suporte em teóricos como: APPLE (2005), FREIRE (1987,1997), IMBERNÓN (2009, 2011), SAVIANI (2011), LIBÂNEO (2017), LIMA (2011), MOREIRA & SILVA (1995), VASCONCELLOS (2019), entre outros. Assim, este estudo se justifica como uma possibilidade de repensarmos os processos de formação docente que privilegiem o currículo como uma política cultural que compreende toda a escola, bem como estimule o professor a ser um intelectual transformador.

Com o intuito de atendermos ao nosso objetivo, estruturamos os resultados encontrados da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos algumas reflexões necessárias sobre a relação currículo e educação. Em seguida, aprofundamos as discussões sobre a importância do currículo para a formação docente e, por consequência, para a prática pedagógica, elencamos algumas considerações sobre a problemática apresentada, deixando margem a outras indagações, visto que não pretendemos esgotar este estudo. Assim, percebemos a natureza relevante desta pesquisa, pois visa causar algumas reflexões e mobilizações nos processos de (re)construção da formação docente.

2 | A NECESSÁRIA RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO

Sem dúvida, a profissão docente constitui em um compromisso ético-moral e político-social. Até bem pouco tempo, falar em formação de professores era algo que não despertava muito interesse entre os estudiosos da educação, vez que no Brasil até a década de oitenta centravam-se mais nas questões de ensino e aprendizagem, decorrente das discussões em torno da função reprodutivista da escola.

Neste contexto, não podemos negar o lugar e o papel do currículo nos processos de formação de professores. Que currículo queremos? Concepção aqui entendida sobre currículo como algo não neutro, dinâmico, construído social e culturalmente, resultante de uma práxis, marcada por representação de poder.

Muito tem se discutido sobre o currículo e cada vez mais essas discussões são ampliadas e aprofundadas, superando a concepção restrita e fragmentada, passando ele ser visto como instrumento de ação política e pedagógica, pelo que esclarece Moreira (1995, p. 9) currículo “[...] é visto não como conjunto de conteúdos e métodos a serem aprendidos pelo estudante, mas sim como um esforço de introdução a um determinado modo de vida”.

Dentre os vários teóricos, importante compreender o que nos diz Apple (2006) sobre currículo estabelecendo a relação intrínseca aos interesses sociais disseminado em determinados momentos históricos e não apenas um instrumento impresso das instituições de ensino. Segundo Saviani (2011, p. 15) currículo “é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. E, corroborando com essa concepção, temos Lima (2011, p. 22) onde currículo “define o que, como e para que os conteúdos são trabalhados nos

diferentes níveis de ensino”.

A preocupação com o currículo escolar no Brasil surgiu no período de 1920 a 1930, juntamente com as ideias preconizadas pelo movimento da Escola Nova e à crítica da educação tradicional e Jesuítica, em que se acreditava que certas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico ou ampliavam a memória. Os escolanovistas, por sua vez, que tinham como precursores Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, fundamentavam nos princípios do progressivismo de John Dewey, onde a escola e currículo são vistos como importantes instrumentos de controle social, cujo foco central do currículo é a resolução de problemas sociais.

Anos depois foi introduzida na educação o tecnicismo, que teve reflexões profundas no currículo brasileiro, em que a base estava sustentada na concepção analítica e a exatidão como objetivo. Um novo paradigma se apresenta, a escola tecnicista expressada por meio do currículo escolar, os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

Representando a ruptura com a concepção dominante de currículo vigente naquele momento histórico e mostrando-se insatisfeitos com a abordagem tecnicista, surgem os movimentos ligados a teoria crítica, em que procura revelar a função ideológica do currículo. Busca-se, então, a reconceituação do que é currículo e as reflexões feitas passam a serem compreendidas a partir das concepções de sujeito, educação e sociedade. Segundo Apple (2005) o currículo se refere e se encontra relacionado historicamente aos interesses sociais.

A contribuição de Apple para a discussão educacional, além da defesa da escola pública de qualidade e democrática, centram-se nas questões sociais, nos aspectos econômicos, culturais e ideológicos que organizam a sociedade e permeiam o ambiente escolar. A educação, contudo, não é uma atividade neutra (sem intencionalidade), pois o educador desenvolve um ato político.

Antes, o discurso educacional em torno do currículo estava voltado para a pergunta: “como?”, como ensinar/transmitir tanto conteúdo como comportamentos, compreendida sob a questão de qual seria a forma de ensinar, de transmitir conhecimentos ou criar comportamentos de ajustamento aos grupos sociais.

Com a teoria crítica de currículo, alguns questionamentos para a educação e currículo podem ser feitos, conforme propõe Apple (2005), que são: “o que?”, “para quem?” e “por que?”, “qual saber será disseminado?”, “por que este e não outro saber?”, “os conhecimentos são definidos por quem e em favor de quem?”, “que culturas são legitimadas?” Essas questões devem ser respondidas dentro de uma realidade a ser criticamente examinada, vez que o conhecimento e as práticas escolares não são tratados como dados. E essa concepção de educação e currículo parte de uma análise que Apple (2005) denominou de relacional, no qual entende a educação como sendo uma atividade social em que determinados grupos e classes são beneficiados, tanto em recursos como em conhecimentos e experiências.

Contudo, ressaltamos as ideias de Deleuze e Gautarri (1992, p.10), que ultrapassa a questão de conceitualização, ao dizer que: “os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos”. Nesse sentido, currículo deve representar tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de habilidades e competências suficientes para o melhoramento das faculdades físicas, mentais e intelectuais.

Na realidade, as várias concepções do que seja currículo, que historicamente se desenvolveu, tem como aspecto comum a ideia de organização, seja esta prévia ou não, de experiências de ensino e de aprendizagem, de seleção de atividades realizadas pelos docentes e redes de ensino. Ou seja, convencionalmente currículo era uma gama de temas que deveriam ser transmitidos na escola. No entanto, com o passar dos tempos, essas concepções foram sendo transformadas diante dos conflitos vivenciados na sociedade e amadurecidas em frente as ideias e percepções surgidas e desenvolvidas ao longo do tempo.

3 | CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na área educacional, as relações de poder são expressas e legitimadas por meio das práticas cotidianas dos sujeitos da escola, dos conteúdos ensinados e da forma como são trabalhados. Nesse contexto, o currículo serve à classe, gênero ou raça dominante, tanto de forma aberta, que é o currículo escrito, como de forma velada (ocultação das contradições), que se expressa pelos valores, concepções e atitudes caracterizadores de um currículo denominado oculto, existente em muitas disciplinas.

No Brasil, com a ruptura do tecnicismo na educação surge Paulo Freire (pedagogia do oprimido), Dermeval Saviani (pedagogia histórico-crítica) e José Carlos Libâneo (pedagogia crítico-social dos conteúdos), que caminharam na direção de uma concepção crítica e reflexiva das relações de poder existente na educação e sociedade.

Partindo das contribuições de Paulo Freire (1987), que certamente nos traz conceitos fundamentais para a teorização sobre o currículo, tem-se a crítica à educação bancária, onde os estudantes são compreendidos como depósitos vazios a serem preenchidos por conteúdo do domínio exclusivo do professor; é alguém que nada sabe, um ser passível de adaptação e ajuste à sociedade vigente em que o conhecimento é acabado, estático. Paulo Freire (1987) supera essa concepção de educação bancária ao formular as bases da educação libertadora - educação como prática da liberdade, fundamentada na teoria dialógica. Substitui-se o autoritarismo presente na escola tradicional pelo diálogo democrático nos diferentes espaços de vivências e aprendizagens.

A educação libertadora de Paulo Freire exige que homens e mulheres estejam engajados na luta para alcançar a libertação, em um processo contínuo de conquista que se dá na comunhão com os outros, com o objetivo de desenvolver a consciência crítica e superar a ideologia da opressão.

Homens e mulheres são “corpos conscientes”, sujeitos da história, entendida esta como inacabada, construída a cada instante. Os sujeitos da educação são estudante e professor que juntos dialogam, problematizam e constroem o conhecimento; tornam-se investigadores críticos, curiosos, humildes e persistentes, capazes de compreender suas relações com o mundo numa realidade não mais estática, mas em transformação, em processo. Em suma, conforme nos coloca Freire (1987) a práxis implica em uma transformação, que se dará na ação e reflexão dos homens sobre o mundo e por meio do diálogo crítico (prática dialógica) se constrói e reconstrói novos conhecimentos.

A práxis se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida” (FREIRE, 1987, p.53).

É nesse cenário de busca histórica sobre as diversas concepções de currículo aqui descritas, pergunta-se: que professor queremos formar? Sujeitos autônomos, críticos, criativos, reflexivos e comprometidos com a democracia e a justiça social? Ou sujeitos que reproduzem a ideologia da classe dominante, rejeitando saberes, cultura dos estudantes e se submetem as normas de um ambiente escolar ou de um sistema imposto?

De certo, a construção de sujeitos críticos-reflexivos se torna cada vez mais veemente frente aos grandes desafios enfrentados pelo professor dentro e fora da sala de aula. Para tanto, a formação docente assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática para se transformar em espaços de participação, reflexão (ou seja, a capacidade reflexiva em grupo) e formação, no processo de auto formação de professores (reelaboração de seus saberes, articulação teoria e prática).

Para Giroux e McLaren (1986, 1987) *apud* Moreira (1995), currículo está relacionado a cultura entendida como “política cultural” na dimensão sócio-cultural do processo de escolarização. Nesse contexto, Moreira em sua Obra Territórios Conquistados, defende a formação de professores que atuem como intelectuais/transformadores, concebido como pesquisador em ação, no qual dar ênfase a associação ensino e pesquisa na formação docente. Assim, o professor com a fundamentação teórica, deixa de ser apenas um executor de tarefas dentro de um planejamento elaborado por terceiros, para ser uma pessoa que pensa, age, questiona, dialoga e pesquisa a sua prática, tornando o conhecimento significativo, crítico, emancipatório e autorreflexivo, não esquecendo que a sala de aula é um espaço pedagógico e político.

Imbernón (2011) nos chama atenção sobre a importância do papel da formação como espaços de participação e reflexão para que se possa fomentar a autonomia profissional diante do compartilhamento do conhecimento na profissão docente.

Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação de professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a

interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. O caráter ético da atividade educativa também adquire relevância. (IMBERNÓN, 2011, p. 55).

É necessário, portanto, que os cursos de formação de professores estejam imbuídos na luta pela solução dos problemas da escola pública; que possibilite aos futuros professores a participação ativa no processo de escolarização no tocante a competência no planejamento e desenvolvimento de currículos e outras atividades pedagógicas e a Universidade esteja mais perto da escola para ajudá-la na construção de um projeto político e pedagógico voltado para os interesses e necessidades dos estudantes, bem como na reflexão sobre suas responsabilidades e sua atuação.

Busca-se na formação da prática docente, pautada na concepção de uma educação emancipatória em construção de uma consciência crítica dos protagonistas do processo (professor e estudante) como agentes da práxis curricular, que supere a concepção técnico-linear de currículo e passe a tratá-lo na dimensão de uma totalidade em que os diferentes contextos (sociais, políticos, culturais, pedagógicos, ideológicos etc.), no processo contínuo e permanente, se relacionam e se influenciam.

3.1 A importância do currículo para a prática pedagógica

Vasconcellos (2019) nos diz que o professor enfrenta um drama em seu cotidiano escolar ao se depararem diante de uma situação que se resume no seguinte questionamento: O que fazer em sala de aula?. Segundo Vasconcellos (2019, p.192): “A prática educativa escolar dependerá, em grande medida, da concepção de currículo que se tem, em função das repercussões bem concretas de tal representação na organização do trabalho pedagógico”. Neste contexto, podemos arriscar a dizer que a concepção curricular do professor está intrinsecamente relacionada à sua prática pedagógica.

A história demonstra que as concepções de currículo foram construindo-se ao longo do tempo e do espaço, alicerçadas às condições sociais, econômicas, culturais, pelos interesses e valores entre classes.

Sabe-se, contudo que currículo é o eixo norteador das atividades escolares. Vem do latim *curriculum*, do verbo *currere*, que significa correr. Ou seja, significa o caminho a percorrer, trajeto, diretriz. No âmbito escolar encontra-se materializado em documentos como a Base Nacional Comum Curricular, as Propostas Curriculares das instituições de ensino, Diretrizes Orientativas, Programas, Livros Didáticos e demais orientações na área do planejamento escolar.

Assim, nesse caminho a ser percorrido pela escola, dependerá fundamentalmente do envolvimento de forma sistemática e intencional dos sujeitos envolvidos, quer sejam: professores e estudantes. Para Libâneo (2017, p. 157): “O currículo escolar deve propiciar no processo educativo a articulação entre as dimensões cognitiva, social e afetiva da aprendizagem”; isto é, deve-se buscar as motivações, interesses e necessidades dos

estudantes.

Neste mister da dimensão estrutural do currículo alude as várias concepções existentes, que fazem emergir as teorias do currículo, posto que segundo Silva (2015, p. 17) “os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a realidade” onde encontramos as teorias tradicionais, as críticas e as pós-críticas. Na concepção crítica de currículo, por sua vez, a educação é vista diferentemente das teorias tradicionais, no qual destaca-se a ideologia e poder perpassado pelas classes dominantes, as relações sociais em um sistema capitalista de produção. Para Silva (2015, p.31):

[...] a escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de forma mais indireta, através de disciplinas mais 'técnicas', como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar.

Como se vê, indubitável atestar que o currículo se encontra no contexto das relações sociais antagônicas, sendo imprescindível a existência de uma formação docente consubstanciada na prática crítica-reflexiva do professor. É o que prelecionam Pereira e Silva (2020) ao destacarem a necessidade de uma formação que seja mais ampliada, que leve o professor a discutir e a analisar questões, fundamentadas em uma base teórica aplicada à prática docente e que instrumentalize o professor a saber lidar e trabalhar de diferentes formas e realidades distintas.

Em repúdio à educação bancária e ao defender uma pedagogia libertadora pautada na autonomia dos sujeitos, Freire (2001, p.83) assim assevera:

[...] proponho e defendo uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta. A escola pública que desejo é a escola onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências do mundo.

Na apropriação de conteúdos curriculares, cabe ao professor a formação de sujeitos críticos-reflexivos em sua sala de aula. No entanto, segundo nos alerta Pereira e Silva (2020) se faz necessária uma formação docente que permita o pensar crítico-reflexivo, considerando que: “[...] é preciso pensar o currículo e a formação de professor como aspectos indispensáveis e inseparáveis na formação docente”. (PEREIRA; SILVA, 2020, p. 47).

Nesse sentido, Imbernón (2009) aponta para a perspectiva de construção de um novo olhar sobre a formação de professor, que possa desvelar o currículo oculto e desenvolver,

na formação permanente do professor, novas competências no âmbito profissional.

Assim, o currículo deve ser visto numa perspectiva sócio-histórica e entendido no âmbito do respeito à diversidade cultural existente na sociedade, considerando-se os saberes trazidos tanto pelo professor como pelo seu alunado, como defende Paulo Freire (1997), e onde o ensinar possa fazer sentido e o aprender possa ter significado.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios impostos pela sociedade exigem um novo modelo de educação que atenda às necessidades vigentes. Pensar a educação dentro desse contexto é pensar no tipo de sujeito que pretendemos formar, a concepção de currículo presente na escola e a formação de professores.

Vimos que os debates em torno das questões de currículo e educação têm ganhado destaque a partir de autores que se dedicam ao tema, pois algumas pesquisas apontam ser um campo de estudo complexo, que envolve a disputa de poder, ideologias e forças políticas.

Neste sentido, as concepções sobre currículo construídas ao longo da história da educação têm possibilitado uma gama de discussões e conhecimentos sobre as suas intencionalidades na escola. Pensar currículo em uma perspectiva crítica é considerar um ensino que promova a formação integral dos sujeitos em seus aspectos cognitivos, sociocultural, emocional e atuantes em seu contexto.

Por isso, é improvável discutir currículo sem levar em conta a formação docente, visto que o professor ocupa um dos papéis fundamentais para atingir os objetivos educacionais. O modo crítico de refletir sobre a práxis conduz este profissional a repensar, continuamente, a própria prática.

A escola enquanto instituição social precisa pensar em um currículo capaz de agregar não apenas conteúdos, mas ações que contemplem a realidade do estudante e faça sentido para sua vida. O currículo tradicional com foco apenas nas disciplinas e rol de atividades, com intenção apenas burocrática para atender a interesses meramente formais, não cumpre a função social da escola de formar sujeitos críticos e reflexivos.

Portanto, o currículo deve possibilitar no processo de formação de professores perspectivas de reflexão, indicando uma construção de concepções emancipatórias, onde a práxis se constrói na dinâmica entre o atuar e o refletir, entre a teoria e a prática.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **O que é Filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Munoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6.ed. São Paulo: Heccus Editora, 2017.

LIMA, M. F. *et al.* **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: Ibpex, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (orgs.). **Territórios conquistados: o currículo e os novos mapas políticos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). 3 ed. **Currículo, cultura e sociedade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2005.

PEREIRA, Rosenildo da Costa; SILVA, Márcio José. **Currículo, Formação de Professores e trabalho docente na contemporaneidade**. Curitiba: Appris, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias e currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano de sala de aula**. 16.ed. São Paulo: Cortez, 2019.

João Ferreira da Páscoa Filho

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB-UFMA) – São Luís do Maranhão.

<https://lattes.cnpq.br/7664584830921458>

Raimundo Nonato Assunção Viana

Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB - UFMA) – São Luís do Maranhão.

<https://lattes.cnpq.br/2070306377562824>

RESUMO: Entre conversações: Currículo e Filosofia. Pretendemos aqui realizar um diálogo entre Currículo e Filosofia. Trazendo à tona questões que contribuam com nosso entendimento acerca do Currículo e da Filosofia. Enfocando a importância de cada um dentro do processo educativo. Enfatizando também as várias nuances que emperraram o ensino de filosofia dentro da educação brasileira que a traduz como voz silenciada, tendo uma correspondência direta com o Currículo.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Filosofia; Educação; Vozes Silenciadas.

BETWEEN CONVERSATIONS: CURRICULUM AND PHILOSOPHY

ABSTRACT: Between conversations: Curriculum and Philosophy. We intend here to carry out a dialogue between Curriculum and Philosophy. Bringing up questions that contribute to our understanding of the Curriculum and Philosophy.

Focusing on the importance of each one within the educational process. Also emphasizing the various nuances that hampered the teaching of philosophy within Brazilian education that translates it as a silenced voice, having a direct correspondence with the Curriculum.

KEYWORDS: Curriculum; Philosophy; Education; Silenced Voices.

1 | INTRODUÇÃO

Muito tem-se discutido sobre a compreensão do que seja Currículo. Existem autores que defendem a impossibilidade de conceitua-lo de forma unívoca e consensual. Para estes autores, Currículo carrega em sua estrutura semântica uma carga de significados que foram se constituindo dentro de um processo histórico.

O que não se pode negar é sua importância dentro do processo formativo, na esfera educacional, no fazer pedagógico. Pois é nele – Currículo, que está centrado o arcabouço que auxilia de forma significativa os passos que devem ser dados para a formação do ser humano.

No que trata a filosofia e seu ensino, sempre foi vista por uma parte da sociedade a partir de um olhar de desconfiança. Em alguns diálogos platônicos podemos perceber tal diagnóstico desde a condenação de Sócrates, um dos mais famosos filósofos de sua época –

a clássica. Onde ali, um dos argumentos fundamentais de sua condenação foi o de que os ensinamentos filosóficos repassados por Sócrates estariam corrompendo a juventude grega/ateniense. De lá para cá, de uma forma sorrateira e perspicaz, esse mesmo argumento travestido de outros dizeres vem sendo transmitido a posteridade, e sendo usado como instrumento ou recurso para esse objetivo o currículo.

Mesmo que essa relação entre currículo e filosofia venha no decorrer do processo histórico sendo traduzida mais como distanciamento do que propriamente como aproximação, a filosofia e seu ensino nunca deixaram de mostrar sua importância dentro do processo formativo do ser humano, futuro cidadão.

Em vários períodos de nossa história brasileira vimos a filosofia e seu ensino tendo suas vozes silenciadas por concepções de educação tradicional, conservadora que não aceitavam que seus valores fossem colocados em “xeque”. O Currículo ainda hoje é usado como escudo de contenção contra a filosofia e outras demandas da sociedade como as minorias que buscam seu espaço de fala de e de participação.

Algo que deve ficar claro, é que gira em torno do Currículo toda uma gama de concepções, ideias, ideologias que ultrapassam os muros do simples olhar da neutralidade, nos levando a percebê-lo como sinônimo de poder, controle. Assim como em outras esferas do social, sobre o currículo também imperam questões de ordem política.

2 | O QUE É ISSO QUE SE CHAMA CURRÍCULO?

Referindo-se inicialmente a etimologia da palavra Currículo, podemos dizer que provém da palavra latina *Scurrere*, significando correr, caminho, jornada, trajetória. Mas também pode ser compreendido como um curso que deve ser seguido.

Em seus primeiros sinais de existência o currículo foi traduzido, entendido como controle social e respondia também aos padrões de organização. Pois, de acordo com Hamilton citado por Goodson,

O conceito de classe ganhou proeminência com o surgimento de programas sequenciais de estudo que, por seu turno, refletiam diversos sentimentos de mobilidade ascendente da Renascença e da Reforma. Nos países calvinistas (como Escócia), essas ideias encontraram sua expressão, teoricamente, na doutrina da predestinação (crença de que apenas uma minoria predestinada podia obter a salvação) e, educacionalmente, no emergir de sistemas de educação – nacionais, sim; mas bipartidos – onde os “eleitos” (isto é, predominantemente os que podiam pagar) eram agraciados com a perspectiva da escolarização avançada, ao passo que os demais predominantemente os pobres da área rural) eram enquadrados num currículo mais conservador (com apreço pelo conhecimento religioso e pelas virtudes seculares). (HAMILTON, 1980 apud GOODSON, 1995, p. 32).

Baseando-se na fundamentação teórica de Pacheco (2005), o vocábulo Currículo foi

definido formalmente em um dicionário em 1663, com a compreensão de um curso regular em contexto escolar ou universitário.

No que trata de sua definição, existem teóricos que compreendem o currículo como algo conflituoso, problemático, como nos assevera Pacheco (2005):

Devido à sua natureza e dimensão pouco consensual, qualquer tentativa de definir currículo converte-se numa tarefa árdua, problemática e conflitual. Aliás, cada definição não é neutral, senão que nos define e situa em relação a esse campo. Insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo, dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo totalmente generalizado sobre o que verdadeiramente significa. (PACHECO, 2005, p. 35).

Ainda dentro da perspectiva sublinhada acima, as autoras Lopes e Macedo (2011) seguem na mesma direção comentando que,

Nossa premissa na construção deste livro é de que não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Acrescenta Pacheco (2005), que toda construção curricular provém de uma relação social, por isso, nasce na e da história, sendo seu desenrolar preso a diversas condições e interesses conflitantes.

Dentro da educação escolar, o Currículo tem uma importância fundamental, pois é através dele que conseguimos vislumbrar, planejar e executar os passos necessários que colaboram diretamente para que o processo ensino-aprendizagem ocorra eficientemente, construindo cidadãos que tenham posicionamentos crítico-democráticos, que respeitem outras opiniões e as diferenças de outros sujeitos de direitos.

Acerca da temática, sublinha Damasceno e Mesquita (2015), que

O Currículo por ser uma proposta norteadora do processo educativo, se transforma no eixo principal da escola, o espaço central em que atuamos. Haja vista que é com base no Currículo escolar que planejamos nossas práticas educativas, objetivando oportunizar aos educandos alcançar uma educação de qualidade em que sejam permitidos facilitar todo o processo educacional que visa a sua formação integral, preparando-os para os desafios educacionais, sociais, morais, culturais e econômicos (DAMASCENO; MESQUITA, 2015, p. 22788).

O currículo tem uma importância fundamental para a educação, pois sem ele o processo educativo ficaria alijado. Um currículo que exerce sua verdadeira função busca a construção da autonomia e emancipação do estudante, futuro cidadão. Neste sentido, acrescenta Santomé (1995), que

Uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular é a de preparar os/as alunos/as para serem cidadãos/ãs ativos/as, críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática. Uma meta desse tipo exige, por conseguinte, que a seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessários para ser bom/boa cidadão/ã. (SANTOMÈ, 1995, p. 159).

O currículo em sua função emancipatória tem uma importância fundamental no que diz respeito ao entendimento das consideráveis contribuições que a filosofia pode dar ao processo educativo brasileiro. E saber o que significa o conhecimento filosófico, compreendê-lo, é muito relevante nesse processo.

3 | O QUE É ISSO QUE SE CHAMA FILOSOFIA?

Grosso modo, podemos dizer que a Filosofia é um ramo do conhecimento responsável por construir conceitos, que nos ajudam a partir do processo hermenêutico-interpretativo, a buscar entendimento acerca do mundo, da realidade.

Desde sua origem a filosofia sempre colaborou com a humanidade, colocando questionamentos acerca da realidade, da cotidianidade do ser humano, acima de tudo na esfera social, a partir de suas várias dimensões como: a criticidade, a reflexão, a constante construção e reconstrução do pensamento, com o objetivo de apresentar pressupostos consistentes para a formação do sujeito crítico, capaz de refletir sobre sua própria prática, sobre suas ações. Pois como dizia Sócrates, um dos grandes filósofos do período clássico, *“uma vida que não é refletida não merece ser vivida”*¹.

De acordo com Aranha (1990), a Filosofia exerce na realidade uma importância fundamental, pois é ela que consegue reunir as várias cosmovisões de mundo, providas da ciência e que acabam fragmentando o conhecimento acerca da realidade. É pela filosofia que conseguimos ir além da cotidianidade do mundo, do senso comum e, alargar o conhecimento sobre o que entendemos como realidade. A filosofia alimenta a reflexão por meio do constante questionar-se. Ela se propõe a ser um antídoto contra a estagnação mental. É um constante ir além, ir adiante.

No entendimento de Rodrigo (2014), não há dúvida da importância do ensino de filosofia para construção de um cidadão e uma sociedade que sejam alicerçados em valores democráticos, pois ela, a filosofia, carrega em sua estrutura constitutiva os meios adequados que podem formar cidadãos para a participação, para o espírito crítico e para o debate público. Dimensões *sine qua non* para a democracia.

Para Luckesi (1994), entre Filosofia e Educação existe uma relação que beira a

¹ Frase encontrada na obra de Platão: *Apologia de Sócrates*, de 1975.

naturalidade. A educação está voltada para a formação de novas gerações que formarão um determinado tipo de sociedade. Nestes termos, cabe a filosofia, questionar os valores, os pressupostos formativos que embasarão a formação destes jovens e, que modelo de sociedade queremos, que tipo de sistema político, econômico serve a esta sociedade.

Partindo deste ponto de vista, fica subtendido que o ensino de filosofia tem uma importante colaboração para a construção e reconstrução de valores, construção e reconstrução de conceitos que podem colaborar com uma sociedade que tenha como princípios fundamentais de funcionamento a igualdade, a fraternidade e a liberdade.

De acordo com a compreensão de Aspis (2004), O surgimento da filosofia vem como uma possível saída, uma compreensão acerca da realidade que ajudaria o ser humano a responder suas inquietações e resolver seus problemas concretos. Neste sentido, as aulas de filosofia têm a intenção de apresentar processos criteriosos, filosóficos para que assim os estudantes consigam fazer julgamentos, questionamentos que correspondam com a veracidade da realidade. Não somente questionar a realidade, mas através do pensamento autônomo e livre propor resoluções a seus problemas.

Para Cerlleti (2009), o ensino de filosofia é compreendido como o “ensinar a filosofar”. Não basta apenas o professor de filosofia ter domínio da história da filosofia, mas, é estritamente necessário para que o ensino de filosofia seja significativo, a provocação, o convite a pensar, vislumbrar aquilo nos afeta na realidade, tentar compreendê-lo. O ensino de filosofia não se dá simplesmente como transmissão de conteúdo, mas como um desbravar os meandros do aprender a pensar por si mesmo, de forma livre e autônoma. O ensino de filosofia, dessa forma, deve ter como principal missão o ensinar a pensar.

Diante do que foi exposto acerca da importância tanto da filosofia quanto do currículo para o processo educativo do ser humano, fica evidente que currículo e filosofia não são perspectivas distintas, mas que ambas prestam um grande serviço à educação do homem. No entanto, é preciso entender o porquê da voz silenciada da filosofia e do seu ensino no decorrer da história educacional brasileira executada pelo currículo.

4 | CURRÍCULO E FILOSOFIA: ENTRE VOZES SILENCIADAS

Neste tópico procuramos de forma breve mergulhar na história da educação brasileira, levando em conta a relação existente entre filosofia e currículo.

No decorrer da história, em se tratando de currículo e espaço epistemológico, a filosofia sempre esteve a margem, sendo desvalorizada, tendo sua voz calada por um currículo conservador que sempre tentou menosprezá-la. Durante algumas fases da história foi esvaziada de sentido, sendo considerada apenas disciplina complementar, quando não suprimida do currículo.

Iniciamos nossa empreitada trazendo o período colonial que transpõe de Portugal o modelo educacional da Companhia de Jesus. Aqui a filosofia e seu ensino estavam garantidos como nos assevera Alves (2002):

A filosofia aparece, no contexto do plano pedagógico da Companhia de Jesus, no *studia superiora*, que correspondiam ao curso de filosofia e de teologia. Mas não se estudava qualquer filosofia, e sim aquela que interessava aos projetos da Companhia. A filosofia ensinada na colônia estava impregnada tanto na forma quanto no conteúdo, pela “concepção de mundo” (ideologia, dos jesuítas). (ALVES, 2002, p. 10).

No período pombalino a filosofia continuava garantida como disciplina pelo currículo, no entanto, outra ótica a seu respeito era implementada. A filosofia nesse período passou a ser vista como “ciência natural” com um caráter pragmático, utilitário.

No período imperial a filosofia também foi contemplada, esteve presente na educação escolar. Entretanto, era mais uma disciplina preparatória para que os alunos alcançassem os patamares mais altos de conhecimento em outros níveis de ensino como o superior. A filosofia tinha a missão de preparar os estudantes para ingressarem nos cursos de teologia e direito.

Da primeira Republica ao Golpe Militar de 1964 a filosofia teve na educação brasileira uma presença indefinida.

Em 1890, com a reforma Benjamin Constant através do decreto n. 981 de 8 de novembro, deixa a filosofia pela primeira vez ausente do currículo. De acordo com Alves (2002), dentre as várias justificativas para sua exclusão, existe uma de ordem ideológica, pois após a instauração da República não poderia se correr o risco de perder a hegemonia cultural que dava suporte teórico ao regime, e a filosofia seria uma grande ameaça, pois de acordo com os republicanos positivistas os conhecimentos filosóficos continham ideologia da Igreja Católica e da Monarquia que se ganhasse espaço poderia colocar tudo a perder.

Outra justificativa para a ausência da filosofia do currículo da época é o embate entre duas concepções: a das “humanidades literárias versus as humanidades científicas”. Logo a filosofia estava compreendida dentro das humanidades literárias clássicas, não servindo ao propósito dos positivistas, que visavam a uma questão utilitária de ciência. As reformas que vão se estender de Benjamin Constant (1890) até a de Rocha Vaz (1925), que estarão imersos neste embate irão produzir uma inconstante presença da filosofia no currículo (ora incluída, ora excluída).

No pós 1931, com Getúlio Vargas no poder como presidente do país, tendo como contexto que motivou as reformas educacionais como a Francisco Campos (1932) e a reforma Gustavo Capanema (1942) o crescente aumento da demanda de mão-de-obra qualificada para satisfazer exigências da industrialização.

Em meio as essas reformas curriculares, a filosofia mesmo sendo reduzida a sua

carga horária, se manteve inserida (obrigatória) no currículo escolar da época.

O ano de 1961, trouxe a reforma que tinha a lei n. 4.024, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que em vista das anteriores foi a que trouxe maiores consequências para o ensino da filosofia, tornando-a agora não mais obrigatória, mas optativa, aparecendo como disciplina de lógica.

O período ditatorial, pós –1964 trouxe a ausência definida da filosofia do currículo da educação básica. O contexto visava a formação de mão-de-obra barata nas empresas multinacionais que estavam se instalando no país. O modelo educacional escolhido para essa missão foi o tecnicista que tinha o objetivo de formar indivíduos que executariam ideias criadas por outros sem discussão, vindas de fora. Este contexto não contribuiu para a filosofia permanecer no currículo. A esse respeito nos comenta Alves (2002), que

Neste cenário, a filosofia passou a ter cada vez menos importância, seja por não servir aos objetivos tecnicistas da reforma em andamento, ou porque não se coaduna também com os objetivos ideológicos, condensados na DSND. Estava-se no auge da "guerra fria", isto é, "guerra ideológica", que dividiu o mundo em dois blocos político-ideológicos: os capitalistas, de um lado, e os socialistas ou comunistas, de outro. [...] A natureza do ambiente escolar, de trabalhar fundamentalmente com "ideias", ou com a veiculação de ideias, teorias, etc., levou os aparelhos repressivos do Estado a "vigiar" de perto o que se passava nas escolas. [...] A filosofia, disciplina naturalmente voltada para a discussão de ideias, sistemas, teorias, etc., logo ganha a antipatia dos ideólogos do poder constituído, e a sua retirada do currículo passa então a ser cogitada como uma necessidade, em nome da segurança nacional. (ALVES, 2002, p. 37-38).

A ausência da filosofia dos currículos escolares do nível secundário se dará no ano de 1971, com a lei de Diretrizes e Bases de n. 5.692. Ainda aqui, Cartolano (2002), citado por Alves (2002), comenta que

[...] Será a lei de Diretrizes e Bases, de agosto de 1971, lei, n. 5.692, que reestruturou o ensino de 1º e 2º graus (antigos primário, ginásio e colégio), que desfechará o "golpe de misericórdia" por assim dizer, contra a filosofia, definindo a sua ausência dos currículos escolares do nível secundário, até os finais do regime ditatorial no Brasil [...] (CARTOLANO, 1985, p. 75 apud ALVES, 2002, p. 39-40).

A filosofia reaparecerá no currículo escolar com o fim da ditadura militar e com a redemocratização do país. Volta com um certo controle e de forma optativa.

Foi na LDB de 1996, que a filosofia juntamente com a sociologia ganharam *status* de obrigatoriedade. Entretanto, perdendo seu caráter disciplinar em troca de se tornar "temas transversais". Acerca dessa assertiva nos assevera Gallo (2009), que

O substitutivo Darci Ribeiro, porém, que seria aprovado como lei n. 9.394/96, em seu espírito flexibilizador e "minimalista", optou por afirmar conhecimentos

de filosofia e sociologia como obrigatórios, mas sem definir seu caráter disciplinar. O ministério da educação, durante a gestão de Paulo Renato de Souza, claramente optou por seu ensino na forma de “temas transversais”. (GALLO, 2009, parte XI²).

Para Apple (2005), existe uma grande política cultural no currículo. Um forte embate ideológico que faz escolhas em detrimento de outras. Complementando o autor comenta:

[...] “Que tipo de conhecimento vale mais?”. Embora pareça, a pergunta não é nada simples, pois os conflitos acerca do que deve ser ensinado são agudos e profundos. Não se trata “apenas” de uma questão educacional, mas de uma questão intrinsecamente ideológica e política. Quer reconhecamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atreladas à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião [...] (APPLE, 2005, p. 39).

No intuito de contribuir com a discussão Santomé (1995), acrescenta que,

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. (SANTOMÉ, 1995, p. 161).

A partir do exposto neste tópico, dá para compreendermos o poder que gira em torno do currículo e o que pode acontecer quando ele cai em mãos erradas. Foi exatamente esse “cair em mãos erradas” que acabou dificultando a autêntica participação da filosofia e seu ensino no decorrer da história no currículo escolar do país.

O atual cenário educativo está a nos mostrar que essas forças, outrora, contrárias ao ensino de filosofia estão mais vivas do que nunca. Movimentos de desmonte da LDB 9394/96, que deu possibilidades ainda que inócuas e não tão claras para disciplinas como a filosofia exercer seu ofício com um pouco de liberdade, espaço e eficiência está ameaçada de ficar fora do currículo da educação básica, semelhante ao que aconteceu no ano de 1971, com a lei de Diretrizes e Bases de n. 5.692, pois de acordo com o contexto político presente, o ensino acerca dos fundamentos filosóficos não correspondem ao cenário econômico/ financeiro/cultural do momento.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) fruto de muita discussão e muitas críticas nos foi apresentada com um currículo conservador, que como aconteceu em alguns períodos da história educacional brasileira isola a filosofia sem permitir que exerça sua autonomia epistemológica. A filosofia foi relegada a grande área das ciências humanas com

² Esta citação encontra-se no livro de Lídia Maria Rodrigo, intitulado “ Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio” na parte prefaciada pelo autor Silvio Gallo.

caráter optativo. Não existe mais obrigatoriedade em seu ensino, a partir da aprovação da BNCC. Não só a filosofia foi relegada ao isolamento, outras pautas sociais muito importante também tiveram o mesmo tratamento.

Clareando o pensamento acerca das questões prejudiciais ao processo democrático que estão imersas na (BNCC), Macedo no assevera que,

Esse conjunto de demandas conservadoras do ESP³ em relação ao “conteúdo” da BNCC é bastante pontual e aponta menos para o que deve fazer parte do currículo do que para o que deve ser excluído, para que a escola possa “atender a todos”. As exclusões citadas explicitamente se referem a demandas político-partidárias, raciais, de gênero e de sexualidade. O potencial dessas exclusões para deslocar as articulações sobre a BNCC é preocupante, na medida em que elas focam diretamente demandas de grupos minoritários — de raça, gênero e sexualidade — que, ainda timidamente, têm conquistado algum espaço. (MACEDO, 2017, p. 517).

A filosofia encontra-se hoje com um grande desafio pela frente: provar mais uma vez que seus conhecimentos, seu ensino, são de fundamental importância para a garantia de direitos, para a construção de uma sociedade regida pelos fundamentos democráticos, e acima de tudo, para a construção do conhecimento, fincado no rigor, na crítica, na reflexão, e no respeito a diferença.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvidas, o currículo e a filosofia podem juntos colaborar com o processo formativo, autônomo e emancipatório do país. Mas, o que temos visto durante todo o processo educativo brasileiro é um distanciamento de ambos.

O currículo carrega em seus “ombros” toda uma carga ideológica, política que torna sua missão e função extremamente conflituosa, desconsiderando e silenciando em muito as múltiplas vozes que fazem parte de sua estrutura, e que dependem de sua decisão acertada para ganharem espaço.

O currículo não pode ser visto a partir de um simples olhar, como apenas um espaço que de forma neutra autoriza e desautoriza epistemologias dentro de um espaço escolar, educativo. Toda escolha epistemológica dentro do currículo vem carregada de intenções políticas e ideológicas, que tem o poder para desenvolver as vozes, ativá-las ou silenciá-las.

O conhecimento filosófico tem sido uma dessas vozes que foram sendo silenciadas no decorrer do tempo. Hoje, em pleno século 21, a tentativa de silenciá-la continua. A terceira versão da (BNCC), traz em sua estrutura curricular toda uma carga ideológica que transmite para as múltiplas vozes que a compõe o silêncio, a padronização, o desrespeito a

³ Escola sem partido – movimento conservador que busca a volta de valores tradicionais e “purificar” os espaços escolares e os conhecimentos das diversas ideologias como o comunismo, ideologia de gênero, movimento LGBTs, etc.

pluralidade e a diferença. O ajustamento à valores a muito ultrapassados. Menosprezando epistemologias como a filosofia que a séculos vem contribuindo com a discussão de que sociedade queremos. Que sujeitos queremos formar, construir.

É preciso que a voz do respeito a pluralidade e a diferença ecoe. Que o currículo permita que as discussões sejam travadas no campo da sensatez e do pensamento reflexivo. Aqui a filosofia pode contribuir sobremaneira. Para isso, existe a necessidade da abertura ao pensamento filosófico que deve ser dado dentro do âmbito curricular.

REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas – SP: Autores associados, 2002 – (coleção educação contemporânea).

APPLE, Michael W. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, Tomaz T. T. (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 39-57.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3ª ed. rev. ampl. - São Paulo, Moderna, 1990.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **O professor de Filosofia**: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. Cad. Cedes, Campinas, v. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez.2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 20 jan. 2020.

CERLLETI, Alejandro. **O Ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009 (Coleção Ensino de Filosofia).

DAMASCENO, Ana Maria Pereira; MESQUITA, Maria Eny Pereira dos Santos. Contribuições norteadoras do currículo no contexto escolar. In: ___ **XII EDUCERE – Formação de Professores, Complexidade e Trabalho**. PUCPR: 26 a 29/10/2015, p. 22785-22790.

GOODSON, Ivor. **Etimologias, epistemologias e o emergir do currículo**. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 29-44.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo – Cortez, 1994 (Coleção Magistério).

MACEDO, Elizabeth. **As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum**. Educ. Soci., Campinas, v. 38, n° 139, p. 507-524, abr-jun., 2017 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507.pdf>> Acesso em: 15 de abr. de 2020.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. São Paulo: Atena Editora, 1957.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas, SP: Autores associados, 2009 – (coleção formação de professores).

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, T. T. da (org.). *Alienígenas em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.

ESTUDOS CURRICULARES INCLUSIVOS NO CAMPO DA MATEMÁTICA

Rosângela dos Santos Rodrigues

Universidade Federal do Maranhão
São Luís – MA
<http://lattes.cnpq.br/9660693912417685>

Raimundo Luna Neres

Universidade Paulista
São Paulo - SP
<http://lattes.cnpq.br/7000824780344739>

RESUMO: Este trabalho se propõe a fazer um estudo sobre os estudos curriculares inclusivos no campo da matemática. Para tanto, inicialmente abordou-se o conceito de currículo e alguns estudos sobre o tema. Trata de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. Dialogou-se por fim, sobre as adaptações curriculares para a garantia da inclusão nas aulas de matemática. Como resultados da investigação percebeu-se que pouco se sabe e se discute sobre este tema no cenário nacional, carecendo que esta temática precise ser mais explorada no universo acadêmico brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Inclusão. Ensino de Matemática.

INCLUSIVE CURRICULAR STUDIES IN THE FIELD OF MATHEMATICS

ABSTRACT: This work proposes to carry out a study on inclusive curriculum studies in the field of mathematics. To do so, the concept of curriculum and some studies on the subject were initially addressed. It is a bibliographic research

with a qualitative approach. Finally, there was a dialogue about the curricular adaptations to guarantee inclusion in mathematics classes. As a result of the investigation, it was noticed that little is known and discussed on this topic in the national scenario, requiring that this theme needs to be further explored in the Brazilian academic universe.

KEYWORDS: Curriculum. Inclusion. Teaching Mathematics.

1 | INTRODUÇÃO

Na atualidade o cenário educacional abre espaço para discussões que levam em consideração novas configurações de ensino no âmbito escolar. Arroyo (2000, p. 231), afirma que “a escola e os docentes têm de estar atentos às mudanças”, pois estas implicam diretamente nas ressignificações de práticas e metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. É interessante ressaltar que para a efetivação de uma perspectiva de educação mais eficiente, que promova de fato a aprendizagem dos estudantes, há que se pensar na forma como o ensino tem sido aplicado nos mais diversos campos do saber. Nesse sentido, com o ensino de Matemática não poderia ser diferente, por serem disciplinas da área de exatas, muitos estudantes sem nenhuma deficiência acabam tendo inúmeras dificuldades para apreender os conteúdos ligados a esses campos do saber e quando se trata de sujeitos

com deficiência as dificuldades e barreiras só se ampliam cada vez mais.

Na área do ensino de matemática o discurso moderno enfatiza bastante os instrumentos para ampliar a capacidade de percepção, de ação e de resolução de problemas. Contudo, por vezes, essa tarefa se restringe somente ao “ensino de técnicas ou instrumentos que poderão ser utilizados pelos alunos na vida prática para solucionar problemas” (NUNES, 2005, p. 35).

Compreende-se, portanto, que deve haver no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes a clareza sobre os usos das operações na resolução de situações-problema em diferentes contextos e práticas sociais, dessa forma, o trabalho com as operações deve estar imerso desde o primeiro momento de escolarização. A existência de uma proposta pedagógica pautada na resolução de situações-problemas pode proporcionar aos estudantes a constituição de diversos tipos de relações entre objetos, ações e eventos que são promovidos a partir do próprio modo de pensar de cada uma, pois os mesmos constroem logicidades que devem ser consideradas pelo professor. Essa condição favorece os métodos de construção e consolidação dos conceitos matemáticos necessários à resolução de determinados problemas. Nessa perspectiva, entende-se que o professor deve sempre estar buscando uma formação que o prepare para dada realidade e que o mobilize para incluir os estudantes que porventura tenham algum tipo de deficiência, a fim de garantir a estes, o acesso aos conteúdos de forma qualitativa.

O histórico da educação inclusiva no Brasil não acompanhou os dos países europeus e norte-americanos, iniciados após a Revolução Francesa, permanecendo num período de negligência ou omissão até a década de 50. Desta forma, apenas em 1970 que aconteceu no país a institucionalização da Educação inclusiva em termos de planejamento de políticas públicas com a criação do Centro Nacional de Educação Especial, e deste então, somente com a constituição de 1988 que foi garantido o atendimento educacional aos indivíduos que apresentam deficiência, através do estabelecimento da integração escolar (MIRANDA, 2003). Isto se reflete na construção de currículo que tem sido desenhado no decorrer dos tempos. Daí a importância de se refletir sobre que currículo é esse e se de fato podemos falar em currículo inclusivo.

Voltar-se para a diversidade humana, no sentido de observar as singularidades dos seus sujeitos tornou-se peça fundamental do século para registrar a sua complexidade cultural, física e pessoal, dando foco aos direitos de inclusão social para pessoas com deficiência (MAZZONI et al, 2001). Sendo assim, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI):

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p. 19).

Segundo Machado (2007) os registros históricos apontam que a sociedade sempre demonstrou uma atitude negativa e de exclusão em relação às pessoas com deficiências. Chegou-se a pensar que essas pessoas não precisavam aprender, informar-se e conviver. Porém, com o passar dos anos essa realidade vem se modificando, como afirma Magalhães (2003): “em sociedades democráticas a educação representa um direito de toda a população, incluindo então as pessoas denominadas portadoras de necessidades educacionais especiais”.

Está na constituição que a educação é um direito de todos para todos, não excluindo nenhum indivíduo pela raça, classe social ou por alguma deficiência. Da mesma forma, a educação é possível, pois tem como objetivo a formação do cidadão por meio de compartilhamento de saberes e experiência e construção de conhecimento baseado no senso comum e em dados científicos. E quando consideramos que as pessoas com deficiência possuem uma profundidade quanto às suas relações e a sua vivência, torna-se necessário e possível o direito da educação para elas. Este direito à educação para pessoas com deficiência engloba não apenas o acesso a instituições de ensino, mas também o direito à inclusão escolar (SILVA, 2015).

A educação inclusiva é considerada um elemento-chave para a transformação social e deve estar presente em todos os espaços educativos, de forma interdisciplinar, transversal e holística. Essas questões exigem dos envolvidos novos conhecimentos teóricos e práticos, que venham a facilitar sua compreensão e melhorar a sua construção (MACHADO, 2007). Para tanto, precisamos aprofundar o olhar para essas construções sociais, políticas e econômicas que estão presentes dentro das concepções de currículo existentes e que acabam por influenciar diretamente como essa educação projetada para ser inclusiva acontece de fato. Dessa forma, acreditamos que poderíamos ter como ponto de partida, tentar compreender o que é currículo.

2 | AFINAL DE CONTAS, O QUE É CURRÍCULO?

Compreender o significado real de currículo é essencial para se pensar como este pode mediar a formação docente. Currículo é texto é produção de sentidos já afirmavam Lopes e Macedo (2011), e esse texto no decorrer do período histórico se configura dentro das relações de poder que se estabelecem em sua formação, relações estas, por vezes marcadas por tensões hegemônicas e ideológicas.

Silva (2002) discute as principais implicações contidas nas discussões que surgem em torno da temática “currículo”, na expectativa de tentar elucidá-lo, pois, defini-lo é uma tarefa que pode não se esgotar, tendo em vista a produção de sentidos que se constitui ao tentar ao tentar compreender de fato o que seja “currículo”, por conta desta ideologia dominante na forma como o currículo é definido. O autor relata que currículo é identidade e

coloca em questionamento: o que seria de fato, uma teoria do currículo?

Assim, vai explicitando as principais características das teorias de currículo existentes, quais sejam: tradicionais, críticas e pós-críticas, cada uma se remetendo ao seu determinado tempo histórico. O que se percebe é que cada tipo de teoria tenta explicar qual conhecimento deve ser ensinado, e para responder essa questão o que se evidencia são os critérios de seleção “deste” ou “aquele” conhecimento que deve compor tal concepção de currículo. Um fato que deve ser considerado ao tentar compreender essas questões é que as teorias tradicionais de currículo atuam no campo da neutralidade, buscando selecionar, “o quê” ensinar e “o como” fazer para ensinar os conteúdos selecionados, já as teorias críticas e pós-críticas de currículo apontam para a não-neutralidade, para além de selecionarem “o que”, procuram colocar em evidência “o por quê”.

Cabe aqui registrar, que para compreender o real significado de currículo devem situá-lo historicamente, pois, a cada demarcação histórica pode-se perceber as relações de poder intrínsecas no currículo construído em dado momento. Relações estas que se revelam de caráter profundamente hegemônico e ideológico. Currículo é, portanto, identidade e poder.

Assim percebe-se, que o objetivo de Silva (2002) é esclarecer se há realmente uma teoria de currículo. Compreendendo as relações de poder intrínsecas no currículo podemos analisar de forma bem sintética, a teoria tradicional do currículo em suas diversas funções, lembrando que a ideia não é esgotar a discussão e sim aclarar pontos que são essenciais para o entendimento das demais teorias subjacentes.

Em sua episteme a Teoria de Currículo Tradicional pretende estabelecer uma neutralidade em relação ao conhecimento, essa teoria se preocupa com o processamento de pessoas e não com o processamento do conhecimento, limita-se, portanto, a indagar: o que ensinar? Daí a concepção de que que currículo é uma lista de conteúdos que devem ser transmitidos aos alunos pelo professor, pode-se dizer também: “aquilo que o aluno deve aprender”.

De acordo com Foucault (2010) existem relações de poder em todas as instâncias, que são dadas principalmente através do saber, onde o poder é detido por quem institucionaliza o saber que tem. Assim fica evidente que a função cultural de um currículo tradicional direciona o ensino para padronizar os “habitus” do sistema econômico, social e político dominante. É um capital cultural da classe dominante que tem em seu âmago códigos que são indecifráveis ao proletariado. Por sua vez, os alunos de classe abastadas conhecem os códigos implícitos nesse capital cultural e o compreendem de forma natural, pois são nativos dessa cultura, isso é poder.

Não se pode discutir o currículo tradicional dissociado de suas funções. Assim, pode-se refletir sobre a função política desse currículo, compreendendo-o ligado à sociedade e à

educação. Assim, relacionado a toda essa concepção formada de currículo percebe-se que a luta histórica por inclusão escolar de estudantes com deficiência está bem distante de se tornar a mais adequada ou a que mais contempla os anseios daqueles que há muito tempo estão à margem da escola. Abre-se espaço para um questionamento: a que passos anda a construção de um currículo inclusivo que atenda às necessidades específicas de cada indivíduo público-alvo da educação especial?

Com a formação do currículo, a escolha dos conteúdos e materiais a serem trabalhados, o estabelecimento de relações interpessoais entre os membros da escola e os métodos utilizados no ensino, a escola atua em seu papel de instituidora de identidades, ditando não apenas comportamentos, concepções e atitudes a seus alunos, mas também classificando e punindo aqueles desviantes do que é considerado normal. Os resultados de uma educação que coaduna com valores excludentes podem ser diversos, indo desde o sofrimento pessoal motivado pela não aceitação social das diferenças individuais até o fracasso escolar (MAIA, NAVARRO e MAIA, 2011). Quando se trata do ensino de Matemática isso se intensifica.

3 | METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa tem como um dos principais objetivos a interpretação dos dados através da compreensão do pesquisador sobre um determinado objeto, sendo assim esta pesquisa possui cunho qualitativo, pois enfoca os contextos sociais, as diferentes perspectivas e a subjetividade dos participantes (FLICK, 2009). Esta abordagem não visa quantificar os dados e sim compreendê-los. Moreira (2004, p.07) nos diz que:

O interesse central dessa pesquisa está em uma *interpretação dos significados* atribuídos pelos sujeitos a suas *ações* em uma *realidade socialmente construída*, através de *observação participativa*, isto é, o pesquisador fica *imerso* no fenômeno de interesse.

O presente estudo visou investigar qual a importância dos estudos curriculares inclusivos nos campos das disciplinas de Matemática. Nosso interesse é compreender como as necessidades dos alunos com deficiência tem sido considerada na construção do currículo escolar, ponderando a necessidade de uma inclusão educacional efetiva de fato.

Essa investigação se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos pesquisadores sobre determinado assunto, apresentando assim um conjunto de informações sobre um todo, a partir de materiais elaborados que possuem em comum um objetivo e um público específico (GIL, 2010). Gil ainda pontua que na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso das bibliotecas e artigos virtuais. Optou-se por fazer um levantamento bibliográfico. Para isso buscou-se na literatura, observar os escritos curriculares à luz dos referenciais teóricos que pesquisam sobre a referida temática, na

expectativa de desvelar como as práticas inclusivas para o ensino de matemática tem se dado no cenário educacional.

4 | AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA GARANTIA DA INCLUSÃO NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Segundo Fernandes e Glat (2005), a divulgação e reconhecimento da Educação Inclusiva como método prioritário de atendimento a pessoas com deficiência, no âmbito de que as mesmas devem adequar-se às escolas regulares, que apresentam melhor e mais adaptada estrutura e não segrega como as instituições especializadas, como dita a Declaração de Salamanca, ainda é precária.

É preciso que haja uma alteração curricular no sentido de envolver todos. “Num currículo fechado o professor tinha uma comodidade, pois sempre seguia passo a passo sua programação independente do perfil do aluno ou da comunidade; no currículo aberto, por sua vez, o professor tem que se adaptar às particularidades do aluno ao ambiente” (SANCHES; ARRUDA, 2014). Por isso, o trabalho com a adequação de recursos e materiais que impulsionam a aprendizagem significativa na área de Matemática são essenciais nesse processo e essas ações precisam estar inseridas nas concepções curriculares adotadas nas escolas.

Assim, o art. 59 da LDB (2018) estabelece que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas para atender às suas necessidades, além de professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 2018, p. 12).

Nessa perspectiva, acredita-se que a formação de professores para a inclusão deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade. Logo, o professor precisa ser formado de modo, a saber articular seus conhecimentos e competências mediante ação e reflexão teórico-prática que auxiliem aos estudantes superar as dificuldades historicamente existentes no contexto do ensino das ciências exatas e esse aspecto precisa compor a construção ideológica do currículo escolar.

Contudo, Oliveira e Machado apontam que,

Nos cursos de formação de professores teoriza-se sobre Educação Inclusiva, em aulas comumente esvaziadas do “tom” e do teor didático-prático e político que é necessário, e não se “mergulha” seriamente no assunto. Ao lidar diretamente com os alunos, no cotidiano da escola, os docentes são invadidos por sentimentos que vão da perplexidade à frustração, da exaustão à impotência. Não sabem o que fazer, nem como ensinar a esses alunos. (OLIVEIRA E MACHADO, 2009, p. 38).

Essas dificuldades, portanto, podem ser superadas com a aplicação de estratégias de ensino que consigam abarcar questões que perpassam pelo universo conceitual atuando no campo do cognitivo, no que se refere à forma como os estudantes se apropriam de determinado conteúdo. No processo de aquisição do conhecimento matemático, mais especificamente na apropriação das competências e habilidades para a resolução de situações-problema.

Para tanto, se torna essencial a busca por metodologia de ensino e práticas diferenciadas criativas que possam de fato garantir que o mesmo avance na direção de uma aprendizagem proveitosa que o prepare para a vida, na perspectiva de que, nossos estudantes na condição de aprendentes possam ser capazes de resolver habilmente os mais variados problemas matemáticos que por ventura tiverem acesso ou aprendizagens ligadas ao campo da matemática que lhe forem apresentadas.

Nesse contexto, concordamos com Silva-Porta Et. al., (2016, p. 217), quando assinala que “Para que haja inclusão, necessitamos que as escolas tenham uma organização curricular dinâmica, flexível, passível de adaptações para que possam responder à diversidade dos educandos que encontramos nas escolas brasileiras e assim proceder com sucesso à sua escolarização. ”

Assim, percebe-se a importância sobre estudos e formações que possibilitem ao professor ter conhecimentos sobre como realizar adaptações curriculares que favoreça a aprendizagem de estudantes com deficiência e que este possa ter apoio de uma equipe pedagógica para auxiliar nesta construção. Logo,

O ensino adaptador exige muito aos professores, mas também da administração educativa e da sociedade, que devem garantir aos professores e professoras condições de trabalho (espaços, tempos, instalações, reconhecimento, etc.) e os recursos específicos (de formação, serviços especificados, materiais, etc) de que necessitam para adaptar as formas de ensino à diversidade dos alunos. (COOL, 2003, p. 7).

Se atualmente falamos sobre adaptações curriculares e devemos aprender a realizá-las é porque percebemos a importância desta prática diante da heterogeneidade que se encontra presente nas salas de aula. É nesse contexto que a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, no seu artigo 27, vem ratificar que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 22).

Quando lançamos nosso olhar para o ensino de matemática, que exigem bastante análise, reflexão, observação e relação entre o conteúdo e o dia a dia dos estudantes,

consideremos ainda mais necessário a efetivação de estudos curriculares e de adaptações curriculares para atender aos alunos com deficiência.

Portanto, precisamos entender que Adaptações Curriculares “são ajustes realizados no currículo, para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado”. Oliveira e Machado (2009 p. 36). Logo,

Adaptações Curriculares, de modo geral, envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento. (OLIVEIRA E MACHADO, 2009, p. 36).

Assim, evidenciou-se que a troca de experiência e de vivências entre os professores constitui-se como um fator importante, pois, desta forma é possível favorecer a construção de conhecimentos e de estratégias utilizadas com sucesso na inclusão dos alunos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos e discussões sobre o currículo sempre tiveram papel de destaque no cenário educacional brasileiro, e “Assim como a construção do currículo é um desafio constante, também o é o percurso da implementação das adaptações curriculares.” (OLIVEIRA E MACHADO, 2009 p. 38).

Nesse contexto observou-se que é preciso repensar a formação de professores no Brasil, onde não se contempla, no próprio currículo dos cursos de licenciatura, formação necessária para a diversidade.

Neste trabalho buscou-se problematizar o tema currículo e adaptações curriculares para o sucesso da inclusão de alunos, que em determinados momentos, devido as suas limitações físicas ou intelectuais, podem apresentar dificuldades para a promoção de suas aprendizagens.

Do mesmo modo pode acontecer com os docentes ao perceberem que suas práticas e seus conhecimentos não abrangem a diversidade presente nas salas de aula. Assim, se percebe a necessidade de se realizarem estudos com estas temáticas e a importância de que este seja realizado pelo corpo docente e também pelo corpo técnico pedagógico, tendo em vista que a inclusão é uma tarefa de toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2. Ed. Brasília: Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: www.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 01/02/2022.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão: Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146. Brasília: Centro Gráfico, 2015.

COOL, Cessar. **Atenção à diversidade e qualidade do ensino**. Revista do centro de educação, ed. 2003, nº 22.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 5.ed – São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma reflexão sobre os paradigmas atuais no contexto da educação especial brasileira. **Educação Especial/ Ministério da Educação**, Brasília, v. 1, n. 1, p.35-32, out. 2005.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Débora de Sousa. **Uma abordagem sobre a relação entre afetividade, aprendizagem e sentido subjetivo da deficiência visual**: relatos de experiência em uma escola pública do Distrito Federal. 2007. 26-28 p. monografia (monografia de Graduação em pedagogia) - pedagogia, UNB, Brasília - DF, 2007.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Reflexões sobre a diferença**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003. 35 p.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi; NAVARRO, Carolina; MAIA, Ari Fernando. **Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental**. Psic. da Ed, São Paulo, v. 32, n. 1, p.25-46, jan. 2011.

MAZZONI, Alberto Angel et al. Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 30, n. 2, p.29-34, maio 2001.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental**. 2003. s/v. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Unimep, Piracicaba, 2003.

MOREIRA, D. A. Pesquisa em Administração: Origens, usos e variantes do método fenomenológico. **Revista de Administração e Inovação**, v. 1, n. 1, 2004.

NUNES, T et al. **Educação Matemática**: números e operações numéricas. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Eloiza de; MACHADO, Katia da Silva. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. GLAT, Rosana (org). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

SANCHES, Patrícia Aparecida Squarça; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. Educação Especial: Inclusão que gera a exclusão. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**: Faculdade de administração e ciências contábeis de São Roque- FAC, São Roque, v. 5, n. 1, p.13-14, maio 2014.

SILVA, Ana Paula Mesquita da; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. O Papel do Professor

Diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**: faculdade de Administração e Ciências Contábeis de São Roque - FAC, São Roque, v. 5, n. 1, p.4-16, maio 2015.

SILVA-PORTA, Wilma Carin Et al. **Perfil dos estudos feitos sobre adaptação curricular no âmbito da escola regular**. Revista Educação Especial, v. 29, n54, p. 215-231, Jan/Abr. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

DIVERSIFICAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Ísis de Paula Santos Mendonça

Universidade Federal do Maranhão
São Luís - MA
<http://lattes.cnpq.br/3603893792481162>

Jailson Araujo Cipriano

Universidade Federal do Maranhão
São Luís – MA
<http://lattes.cnpq.br/2884612088294165>

Lívia da Conceição Costa Zaquie

Universidade Federal do Maranhão
São Luís – MA
<http://lattes.cnpq.br/8327620256183656>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo realizar um Estado da Arte sobre a diversificação pedagógica no atendimento à diversidade nas salas de aula da educação básica para a promoção da inclusão educacional. Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de um artigo de revisão com abordagem qualitativa. Foram consultadas as bases de dados Google Acadêmico e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas do Nível Superior (CAPES), com o recorte cronológico dos anos de 2010 a 2017. O trabalho teve como resultado a identificação de seis categorias, a saber: ambientes inclusivos; integração social inclusiva; práticas diversificadas em sala de aula; trabalho cooperativo; planejamento e formação docente, categorias estas que são a base da educação diversificada.

PALAVRAS-CHAVE: Diversificação pedagógica; deficiência; inclusão; prática docente.

PEDAGOGICAL DIVERSIFICATION IN THE TEACHING PROCESS FROM THE PERSPECTIVE OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION: A BIOGRAPHICAL STUDY

ABSTRACT: This article has the purpose to provide a State of the Art on pedagogical diversification in meeting diversity in basic classrooms for the promotion of educational inclusion. As for the methodological aspects, it is a review article with a qualitative approach. The Google Scholar database and the Journals Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Persons (CAPES) were consulted, in the period between 2010 to 2017. The work resulted in the identification of six categories, namely: inclusive environments; inclusive social integration; diversified practices in the classroom; cooperative work; planning and teacher formation, categories that are the basis of diversified education.

KEYWORDS: Pedagogical diversification; deficiency; inclusion, teaching work.

1 | INTRODUÇÃO

A diversificação pedagógica se apresenta como alternativa de trabalho cooperativo na promoção da aprendizagem. Professores e estudantes aprendem em conjunto. Partindo da diversidade existente nas salas de aula, o docente planeja suas intervenções, avalia, reflete e realiza os devidos ajustamentos, considerando a heterogeneidade e as diferentes

capacidades de aprendizagem (PEREIRA; SANCHES, 2013).

Os professores têm a importante função de fazer a gestão das salas de aula onde estudantes com diferentes características interagem e aprendem uns com os outros. É preciso repensar a escola que se deseja inclusiva, repensar as próprias práticas, redefinir percursos e compreender que a maioria dos educadores não está pronta para atender à inclusão, mas todos podem buscar meios para efetivá-la.

Realizamos um Estado da Arte sobre a diversificação pedagógica no atendimento à diversidade nas salas de aula da educação básica para a promoção da inclusão educacional. Nas salas de aulas os estudantes não são iguais, é preciso buscar caminhos diversificados para atender às especificidades de todos eles.

Este trabalho está dividido em três seções: a primeira apresenta o conceito de diversificação pedagógica, a segunda aborda a metodologia e a terceira enfoca as discussões e os resultados; por fim apresentamos as considerações finais.

2 | DIVERSIFICAÇÃO PEDAGÓGICA

A diversificação pedagógica apresenta múltiplas concepções, o que justifica não haver um conceito fechado dessa expressão. Há, no entanto, diversas definições referendadas por estudiosos do campo da educação (SANCHES, 2012; SANTOS, 2009; SILVA; RIBEIRO; CARVALHO, 2013). Assim, sucintamente podemos dizer que a diversificação pedagógica corresponde aos esforços dos professores para atender à diversidade das salas de aulas com respostas ao aprendizado de todos os estudantes com ou sem necessidades educativas especiais.

A diversificação pedagógica pode ser compreendida como uma mediação para que se efetivem práticas escolares inclusivas que permitam a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes. Santos (2009) relata que até meados do século XX a diversificação pedagógica não se constituía como objeto de reflexão dos educadores com a intencionalidade pedagógica que hoje se entende, pois discutiam apenas pelo viés de que, embora participando das mesmas aulas, alguns estudantes precisavam de mais tempo para chegar à aprendizagem. Posteriormente, esta compreensão permitiu concluir que os estudantes possuem ritmos de aprendizagem diferenciados, não sendo suficiente preparar aulas mais simples ou diminuir o nível de complexidade das tarefas e muito menos dar mais tempo ou repetir os mesmos conteúdos para aqueles que estavam em atraso em relação a outros, era preciso organizar o ensino considerando que os estudantes não aprendem da mesma maneira (SANTOS, 2009).

Santos (2009) apresenta uma classificação que entende a diversificação pedagógica em três níveis. Na primeira forma, a autora denomina diversificação institucional, que ocorre de forma mais ampla, abrangendo sistemas educativos; por exemplo, a estruturação

curricular de uma rede de ensino (federal, estadual ou municipal). O segundo tipo é a diversificação externa, como a implantação de programas de apoio ao ensino regular. Já a terceira classificação, que nos interessa mais profundamente neste estudo, é a diversificação interna, aquela que acontece dentro da sala de aula, sendo o professor o responsável por conduzir as intervenções cotidianamente (SANTOS, 2009).

Silva, Ribeiro e Carvalho (2013) apontam que os docentes devem reconhecer as diferenças existentes entre os seus estudantes e realizar um diagnóstico das possibilidades de intervenções; é preciso considerar tanto o potencial de aprendizagem quanto as dificuldades. Mediante essa avaliação, o professor irá planificar as ações adequadas à diversidade da sala de aula. O docente, ao trabalhar em uma perspectiva de diversificação pedagógica, sendo ele o mediador do processo, deve criar condições diversificadas para permitir a interação entre o estudante e os conteúdos. Silva, Ribeiro e Carvalho (2013) explicam que praticar a diversificação pedagógica não significa abandonar os conteúdos dos programas; é possível flexibilizar o currículo e selecionar aquilo que é mais significativo para os estudantes e ajustar os conteúdos em função dos interesses e objetivos traçados.

Apontamos a necessidade de os docentes em exercício e os futuros profissionais da educação compreenderem a diversificação pedagógica como forma de respeitar e valorizar as diferenças na promoção da aprendizagem, e que reconheçam sua importância e se apropriem dela como instrumento eficiente para minimizar a discriminação e a negação do conhecimento.

3 | METODOLOGIA

Os repositórios e bases de dados utilizados na pesquisa foram o Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas do Nível Superior (CAPES). Projetamos um recorte cronológico que inclui os anos de 2010 a 2017. Elencamos como descritores de busca os termos ‘diversificação pedagógica’, ‘diversificação curricular’, ‘flexibilização curricular’ e ‘adequação curricular’ e encontramos 196 trabalhos.

Após refinamento, incluindo os termos ‘necessidades educativas especiais’, ‘Educação Especial’, ‘inclusão’ e ‘deficiência’, elencamos 85 trabalhos. Após um segundo refinamento, selecionado apenas artigos em periódicos em língua portuguesa foram selecionados nove trabalhos, sendo quatro do Google Acadêmico e cinco da CAPES.

A partir de então, procedemos à revisão de literatura. De acordo com Ferreira (2002) as pesquisas denominadas Estado da Arte visam mapear produções científicas. Para Ferreira (2002) os Estados da Arte são definidos como pesquisas de:

[...] caráter bibliográfico; elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo

destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Os critérios de inclusão compreendem artigos publicados em periódicos em Língua Portuguesa que discorreram sobre diversificação pedagógica, incluindo os vocábulos inclusão, necessidades educativas especiais e educação especial. Excluímos teses, dissertações, trabalhos publicados em eventos, além de outros que não os artigos publicados em periódicos, ficando selecionados oito artigos, conforme quadros a seguir:

	Autor/a	Título	Ano	Natureza	Periódico	Descritores
1	SILVA, Maria Odete Emygdio da.	Educação Inclusiva – um novo paradigma de Escola	2011	Artigo de Revisão	Revista Lusófona de Educação, 19, 119-134.	Diversificação Pedagógica. Adequação. Necessidades educativas especiais. Inclusão. Educação especial.
2	SANCHES, Isabel	Em busca de indicadores de educação inclusiva: práticas de colaboração do professor de apoio educativo com o professor da turma que “inclui” alunos considerados com necessidades educativas especiais	2012	Pesquisa Aplicada	Revista Espaço Pedagógico, v. 19, n. 1, p. 102-120.	Diversificação Pedagógica. Diferenciação Curricular. Adequação. Flexibilidade curricular. Necessidades educativas especiais. Educação especial. Inclusão.
3	MARTINS, Celina Luísa Raimundo	Educação física inclusiva: atitudes dos docentes	2014	Pesquisa Aplicada	Revista Movimento v. 20, n. 2, p. 637-657.	Diversificação Pedagógica. Diferenciação Curricular. Flexibilidade curricular. Inclusão. Necessidades educativas especiais.
4	FERREIRA, Marco Maia; PRADO, Susana Agudo; CAVIECO, Javier Fombona.	Educação Inclusiva: Natureza e fundamentos	2015	Artigo de Revisão	Revista nacional e internacional de educación inclusiva, v. 8, n. 3.	Diversificação Pedagógica. Flexibilidade curricular. Adequação Curricular. Necessidades educativas especiais. Educação especial. Inclusão.

Quadro 1 - Artigos coletados a partir do Google Acadêmico.

Fonte: autores (2021).

	Autor (es)	Título/subtítulo	Ano	Natureza	Periódico	Descritores
1	LOPES, Maria	As lideranças e a diferenciação curricular inclusiva: que caminhos para a escola do século XXI?	2010	Artigo de Revisão	Entretextos. Universidade Lusófona, v. 9.	Diferenciação Curricular. Diversificação. Flexibilização. Diversificação. Necessidades Educativas Especiais. Educação especial. Inclusão.
2	SILVA Maria Deolinda Oliveira; RIBEIRO, Célia; CARVALHO Anabela	Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais - 34	2013	Pesquisa Aplicada	Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 47-1, 53-73.	Flexibilização. Diferenciação. Diversificação. Necessidades Educativas Especiais. Inclusão. Deficiência.
3	PEREIRA Marta; SANCHES Isabel	Aprender com a diversidade: as metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula	2013	Pesquisa Aplicada	Nuances: estudos sobre Educação, v. 24, n. 3, p. 118-139.	Diferenciação. Inclusão. Diversificação. Educação Especial.
4	CLÉRIGO, B. et al.	Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva	2017	Pesquisa Aplicada	Rev UIIPS, v. 5, n. 1: 98-118.	Diferenciação Pedagógica. Flexibilização. Inclusão. Necessidades Educativas Especiais. Educação especial.

Quadro 2 – Artigos coletados a partir da CAPES.

Fonte: autores (2021).

Silva (2011) defende a ideia de que para construir escolas inclusivas os participantes devem mobilizar forças em prol desse objetivo, no sentido de exigir do governo sustentação na legislação e amparar os direitos das pessoas com necessidades educativas especiais. Sustenta também que a inclusão de pessoas com necessidades especiais seja consentânea aos seus direitos e que tenham acesso a espaços ricos em estimulação e interação; que consigam desenvolver aprendizagens significativas e mudanças de comportamento e atitudes. Em tais escolas impera a prática da diferenciação pedagógica que apoia e inclui a diversidade; que luta para superar o paradigma da integração, dando lugar ao paradigma da inclusão real.

Silva (2011) compreende que a formação dos professores é um processo que precisa ser implementado, pois, como facilitadores no apoio a educação inclusiva na qual os mesmos consigam gerir suas salas de aula. Desta maneira, evidenciado estratégias e práticas efetivas, que oportunizam o crescimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais, por meio de resultados positivos de intervenções e práticas pedagógicas diversificadas.

Sanches (2012) parte de uma contextualização teórica sobre a educação inclusiva,

apresentando esse movimento como uma quebra ao paradigma do ensino tradicional. Na busca por atender esse novo paradigma de educação, surge a diferenciação pedagógica inclusiva, segundo a qual professores e estudantes aprendem em conjunto. Partindo da diversidade existente nas salas de aula, o docente planeja suas intervenções, avalia, reflete e realiza os devidos ajustamentos considerando a heterogeneidade e as diferentes capacidades de aprendizagem.

A realização de atividades coletivas com os estudantes privilegia a cooperação em vez da competição, a fim de alcançar objetivos comuns. Dessa forma, todos podem contribuir com a aprendizagem e as competências individuais são valorizadas. De acordo com a autora, para que esse tipo de intervenção educacional funcione “é necessário que o professor assuma a função, não de ensinar, mas de conduzir e observar as atividades dos seus estudantes de modo a controlar o seu desenvolvimento” (SANCHES, 2012, p. 123).

A aprendizagem cooperativa trabalhada em uma perspectiva de diferenciação pedagógica focada nas necessidades e interesses dos estudantes espelha resultados positivos para o ensino-aprendizagem, pois possibilita a ampliação dos conhecimentos, incentiva as relações interpessoais, a troca de experiências e o desenvolvimento de competências necessárias à formação mais democrática e potencializadora do progresso dos estudantes (SANCHES, 2012).

Martins (2014) apresenta o pensamento de que os ambientes inclusivos devem manter, necessariamente, a cultura inclusiva, isso se traduz em mudanças de atitudes de uma determinada comunidade educativa, o que traz como resultado uma maior coesão de trabalho cooperativo entre profissionais, famílias e estudantes dentro e fora da escola.

É importante que os profissionais de educação estejam imersos e articulados em experiências sobre as Necessidades Educativas Especiais (NEE), conhecimentos promotores de integração social e inclusão. Um dos aspectos mais relevantes da pesquisa é que há uma falta de preparação docente para atuar com estudantes com deficiência, além da falta de material adaptado para essa especialidade. A autora Martins (2014) conclui seu artigo expondo a necessidade de integração entre áreas como escola, saúde e serviços de assistência social para ampliar os vínculos com as famílias e com a comunidade. Então, a diferenciação pedagógica torna-se o eixo central curricular, pois promove metodologias adequadas para todos os estudantes e suas capacidades de aprendizagem.

Ferreira, Prado e Cadavieco (2015) apontam a necessidade do entendimento de que a Educação Especial e inclusiva deve voltar-se apenas para um currículo que desenvolva as capacidades de aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e a participação social dos estudantes que fazem parte do público-alvo da Educação Especial. Sendo assim, a escola inclusiva deve procurar desenvolver a aprendizagem de todos os estudantes, adotando estratégias que facilitem a aprendizagem como fator de enriquecimento dentro da diversidade.

Ferreira, Prado e Cadavieco (2015) consideram que é necessária uma flexibilização curricular que alcance as várias capacidades de aprendizagem dos estudantes, revelando a importância de trabalhar a sensibilização dos integrantes da comunidade escolar para que acreditem na possibilidade de sucesso de seus estudantes, em especial os que apresentam necessidades educativas especiais. Para isso, é preciso levantar a bandeira de que a diferenciação pedagógica promove adequação planejada no ambiente onde os estudantes interagem; isso requer um modelo centrado nas necessidades específicas dos estudantes. Isso só pode acontecer quando houver um rompimento com a pedagogia tradicional, dando mais atenção aos tempos, aos espaços e aos recursos materiais em seus planejamentos, respeitando os ritmos e as capacidades de aprendizagem de cada um.

Lopes (2010) propõe que a diversificação seja analisada a partir do conceito de currículo como processo aberto e flexível, praticada por toda a liderança escolar dentro de uma *práxis* curricular das escolas e dos professores, fundamentada na liderança transformacional participativa, flexível e democrática para promover a aprendizagem de todos. A autora afirma que as lideranças são propulsoras da diversificação curricular inclusiva para se reconstruir uma escola democrático-participativa, inclusiva e comprometida com o sucesso educativo de todos os estudantes.

Lopes (2010) ainda afirma que uma escola para todos nasce da necessidade da diversidade humana em uma prática educacional inclusiva centrada em uma metodologia diferenciada pautada em um currículo flexível. Para que isso aconteça deve haver uma mudança na estrutura e no funcionamento das escolas em suas práticas e nas práticas dos professores. Deve haver uma reconceitualização do currículo que retoma as questões: o que ensinar? Como ensinar? Por que deve ser ensinado? Os líderes da organização escolar veem a escola como uma instituição aprendente, dentro da diversidade, e questionam continuamente o que se faz, como se faz e para que se faz.

Silva, Ribeiro e Carvalho (2013) destacam a ideia de uma melhor qualificação profissional no que tange à formação continuada de professores para que eles sejam mais capazes de aplicar metodologias diversificadas e mais flexíveis para obter intervenções pedagógicas mais exitosas; que aprendam a empregar a flexibilização curricular e a pedagogia diversificada, partindo de um planejamento adequado de estratégias e metodologias alternativas por meio de aprendizagens cooperativas que envolvam seqüências de aprendizagem, uso de materiais e técnicas adequadas para crianças e jovens. Alertam para a necessidade de maior atenção às formações docentes que promovam a inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais, em que se aprende a compreender melhor as especificidades desse público-alvo, para que possam realizar intervenções pedagógicas de maneira que contribuam para a superação de suas dificuldades.

Pereira e Sanches (2013) consideram que o trabalho cooperativo é importante para o ensino e a aprendizagem entre os estudantes, e que a mesma necessidade se faz entre os professores. A aprendizagem cooperativa surge como uma estratégia metodológica de ensino em uma perspectiva de diversificação pedagógica. As citadas autoras fazem uma contextualização teórica quanto ao papel e a necessidade do professor de apoio educativo, profissional que surge em substituição ao professor de educação especial tradicional. Pereira e Sanches (2013) sinalizam que os professores relatam dificuldades em realizar um trabalho colaborativo; essa metodologia não é tradição na educação, o que implica no enfrentamento de barreiras, como exemplo, a falta de tempo para propiciar momentos de trocas e cooperação entre professores de apoio educativo e professores titulares de salas de inclusão, pois, em geral a permanência dos professores no espaço escolar corresponde aos seus horários em sala de aula.

Clérigo e colaboradoras (2017) afirmam que mudanças da sociedade exigem também mudanças nas práticas escolares. Neste propósito, o trabalho com a diversidade e com a inclusão educacional se torna uma exigência aos professores dos diferentes níveis de ensino. Tal tarefa ainda é bastante complexa e implica que os educadores trabalhem em uma perspectiva de diversificação pedagógica a partir das características e possibilidades de aprendizagem de cada estudante, percebendo as diferentes capacidades de aprendizagem a fim de criar estratégias de intervenção efetivas.

Clérigo e colaboradoras (2017) se assentam na compreensão de que todos aprendem melhor através de estímulos multissensoriais. Assim, ressaltamos que esse entendimento que deve nortear as práticas dos professores em direção à diversificação pedagógica. Para tanto, compreendemos que não basta inovar, é preciso pensar na totalidade do processo de intervenção realizado e avaliar os resultados a fim de oportunizar iguais condições de aprendizagem para todos os estudantes.

Com o objetivo de atender à diversidade dos estudantes nas salas de aula, os professores fazem uso de estratégias didáticas diversas. Primeiramente se pensou essa pedagogia para intervir no fracasso escolar, pensando em como as pessoas que tinham dificuldades e limitações poderiam se “igualar” aos demais bem-sucedidos. Clérigo e colaboradoras (2017) salientam que trabalhar uma pedagogia diversificada é bem mais que isso, é respeitar a individualidade dos estudantes, evitando exclusões nos sistemas educativos.

Por último, as autoras propõem que os professores mantenham foco nas particularidades de cada estudante ou de pequenos grupos de estudantes, desenvolvendo neles a capacidade de conviver com as diferenças. O melhor caminho é tomar as particularidades como ponto de partida, explorando suas possibilidades para aprendizagem (CLÉRIGO et al., 2017).

4 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao realizarmos as leituras dos artigos analisados nesta pesquisa, elencamos seis categorias conceituais que estabelecem uma visão panorâmica da temática diversificação pedagógica'. As três primeiras não envolvem diretamente a relação professor-estudante propriamente dita.

A categoria 'ambientes inclusivos' apresentada por Martins (2014) envolve o estabelecimento de espaços ricos em estimulação e interação, adequando o material e as mobílias; o resultado é a melhor aprendizagem em razão de um ambiente mais estimulante. A categoria 'planejamento' proposta por Silva, Ribeiro e Carvalho (2013) e por Ferreira, Prado e Cadavieco (2015) está também presente, pois faz parte de toda a dinâmica curricular e de todo o trabalho pedagógico, propiciando melhor orientação e direcionamento ao trabalho docente. A categoria 'formação docente' proposta por Silva (2011), Sanches (2012) Silva, Ribeiro e Carvalho (2013) e por Ferreira, Prado e Cadavieco (2015) é essencial nesse contexto, em razão de capacitar o professor para lidar com os estudantes auxiliando-os a saber fazer e a saber ser.

As três últimas categorias ensejam um contato mais direto entre professores e estudantes, proporcionando uma experiência que envolve um enriquecimento de trocas de conhecimento dando oportunidade para o crescimento de ambos os protagonistas do processo educativo.

A categoria 'integração social inclusiva' também proposta por Martins (2014) visa desenvolver a autonomia e a socialização nesses estudantes, favorecendo um melhor convívio com relação à diversidade. A categoria 'prática diversificada' proposta por Silva, Ribeiro e Carvalho (2013) envolve a metodologia, os tempos e os espaços, bem como as estratégias didático-pedagógicas diversificadas, visando produzir aprendizagens significativas. A categoria 'trabalho cooperativo' proposta por Sanches (2012), Pereira e Sanches (2013) e por Martins (2014) envolve a cooperação entre professores, estudante-estudante, estudante-professor e ambos em conjunto com toda a equipe escolar, propiciando uma convivência mais humanizada.

Estas categorias citadas fornecem elementos basilares para uma prática docente democratizadora e inclusiva no contexto do ensino colaborativo, possibilitando aos professores desenvolverem suas práticas numa perspectiva de maior interação e favorecimento da aprendizagem dos estudantes.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos com o presente estudo realizar um Estado da Arte sobre a diversificação pedagógica no atendimento à diversidade nas salas de aula da educação básica para a promoção da inclusão educacional. Apresentamos discussões e experiências sobre

práticas de diversificação pedagógica para a promoção da aprendizagem aplicadas no contexto do ensino de estudantes com deficiência.

De acordo com os autores referenciados neste trabalho, uma escola inclusiva contribui para construir uma sociedade inclusiva, alcançando a todos; somente assim poderemos celebrar a diversidade. Esse ideal será alcançado à medida que envolver toda a comunidade escolar. Para gerir tal situação por vias de um trabalho de reflexão e cooperação deve haver encorajamento no sentido de mudanças efetivas, não somente administrativas, mas metodológicas e organizacionais, possibilitando a criação de espaços e ambientes educativos mais ricos e mais inclusivos.

O modelo tradicional de ensino já não corresponde aos novos perfis do alunado; tem-se nos dias atuais uma série de exigências para que a escola atenda à diversidade do seu público. A escola deve ofertar uma educação que forme cidadãos críticos, autônomos, capazes de agir com criticidade e precisa trabalhar na perspectiva de uma educação de qualidade, pautada em valores e estratégias voltados para um ensino que desenvolva competências para a criação de um ambiente rico de possibilidades e de aprendizagem para todos os estudantes.

Essa construção perpassa pela efetividade de um currículo aberto e flexível que contemple, de fato e de direito, uma preparação docente através de formação continuada para atuar com estudantes de diversas naturezas, mediando o processo ensino-aprendizagem para incluir os estudantes com deficiência, os estudantes com transtorno do neurodesenvolvimento, os que possuem altas habilidades, ou seja, todos, sem exceção. Isso só pode se efetivar através de metodologias adequadas para todos os estudantes.

Neste sentido, a diversificação pedagógica torna-se o eixo central com a finalidade de incluir estudantes com diversas necessidades e possibilitar a realização de intervenções pedagógicas exitosas através de planejamento, estratégias e metodologias adequadas, por meio de uma gestão da sala de aula que maximize os tempos e os espaços, inclusive os recursos em seus planejamentos, respeitando os ritmos de aprendizagem e as características cognitivas diferenciadas, competências e saberes dos estudantes.

Conclui-se nesta investigação que a aprendizagem cooperativa, trabalhada em uma perspectiva de diversificação pedagógica, focada nas necessidades e interesses dos estudantes, reflete resultados positivos para o ensino e a aprendizagem, pois possibilita a ampliação dos conhecimentos, incentiva as relações interpessoais, a troca de experiências e o desenvolvimento de competências necessárias à formação mais democrática.

REFERÊNCIAS

CLÉRIGO, Bruna; ALVES, Rita; PISCALHO, Isabel; CARDONA, Maria João. Diferenciação Pedagógica nas Primeiras Idades para a Construção de uma Prática Inclusiva. **Revista da UIIPS**, v. 5, n. 1, p. 98-118, 2017.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, Marco Maia; PRADO, Susana Agudo; CADAVIECO, Javier Fombona. Educação Inclusiva: Natureza e fundamentos. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**. v. 8, n. 3, nov., 2015.

LOPES, Maria. As Lideranças e a diferenciação curricular inclusiva: que caminhos para a escola do século XXI? **Coleção Entretextos**, Repositório Científico Lusófona, 2010. Disponível em: <https://recil.ensinolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/8559/1/entretextos-09.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

PEREIRA, Marta; SANCHES, Isabel. Aprender com a diversidade: as Metodologias de Aprendizagem Cooperativa na sala de aula. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 118-139, set./dez. 2013.

SANCHES, Isabel. Em busca de indicadores de educação inclusiva: práticas de colaboração do professor de apoio educativo com o professor da turma que “inclui” alunos considerados com necessidades educativas especiais. REP – **Revista Espaço Pedagógico**, v. 19, n. 1, Passo Fundo, p. 102-120, jan./jun. 2012.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. Educação Inclusiva: um novo paradigma de Escola. **Revista Lusófona da Educação**, Lisboa, v. 19, n. 19, p. 119-134, fev. 2011.

SILVA, Maria Deolinda Oliveira; RIBEIRO, Célia; CARVALHO, Anabela. Atitudes e Práticas dos Professores Face à Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Lisboa, ano 47-I, p. 53-73, 2013.

DEFICIÊNCIA VISUAL E ENSINO DE QUÍMICA: UM PANORAMA SOBRE AS PESQUISAS INSERIDAS NO CONTEXTO NACIONAL

Fabiane Silva Martins

Universidade Federal do Maranhão
<https://orcid.org/0000-0001-9477-6333>

Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques

Universidade Federal do Maranhão
São Luís- MA.
<https://orcid.org/0000-0002-1550-2252>

RESUMO: O objetivo deste trabalho foi revelar o que se tem publicado sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual no campo do Ensino de Ciências/Química dentro do cenário nacional. Os dados foram obtidos a partir do levantamento de artigos indexados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES orientada pelos descritores “Inclusão”, “Deficiência Visual”, “Ensino de Ciências”. A investigação teve abordagem qualitativa na perspectiva de pesquisa bibliográfica e o panorama analisado nos revelou um universo de 11 publicações que versaram sobre a temática, contudo, apenas 1 delas adentravam, de fato, no foco de interesse deste estudo. Compreendeu-se que esse número tem pouca expressividade para duas décadas, considerando-se a inserção de políticas no campo e a emergência de dados que apontam os caminhos para um ensino de Ciências/Química de fato inclusivo. Reforça-se a necessidade de realizações de pesquisas que abordem a temática e de como se dá a inclusão do deficiente visual no cenário educacional brasileiro para que

o ensino de Ciências/Química seja inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências; Inclusão; Deficiência Visual; Formação de Professores;

VISUAL IMPAIRMENT AND CHEMISTRY TEACHING: OVERVIEW OF THE RESEARCH INSERTED IN THE NATIONAL CONTEXT

ABSTRACT: This work aims to reveal what has been published about the inclusion of students with vision impairments in the field of Science/Chemistry Teaching within the national scenario. Data were obtained from a survey of articles indexed in the Journal Portal of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - CAPES guided by the descriptors “Inclusion”, “Vision impairment”, “Science Education”. The research had a qualitative approach and the analyzed landscape revealed a universe of 11 publications that dealt with the theme, however, only 1 of them entered, in fact, in the focus of interest of this study. It was understood that this number is not very representative for two decades, considering the insertion of policies in the field and the emergence of data that point out the paths for a truly inclusive Science/Chemistry teaching. It reinforces the need for carrying out research that addresses the issue and how the inclusion of the visually impaired in the Brazilian educational scenario takes place so that the teaching of Science/Chemistry is inclusive.

KEYWORDS: Science teaching; Inclusion; Vision

impairment; Teacher training;

1 | INTRODUÇÃO

Por muito tempo na história da educação brasileira foi negado às pessoas com deficiência o direito de estar na escola, assim, elas sempre estiveram à margem dos processos de escolarização (FERNANDES; MÓL, 2019). No cenário internacional, a década de 1990 foi marcada pela veiculação de duas declarações, frutos de discussões de âmbito global, que tiveram a função de nortear países signatários na condução estrutural de suas políticas educacionais inclusivas, tais como a “Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)” que tratava pontualmente sobre a garantia do atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, bem como a “Declaração de Salamanca (1994)” que reafirmava esse compromisso, reconhecendo a importância da proposta de oferta de uma educação com qualidade a todos os estudantes com deficiência no Ensino Regular (TURCHIELLO; SILVA; GUARESCHI, 2012).

É nesse contexto que o Brasil começou a se preocupar em estabelecer os rumos e as políticas necessárias para o cenário educacional inclusivo, uma vez que era signatário dessas declarações. Mas, foi somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/96) que a educação especial foi concebida de fato como uma modalidade de ensino. Essa Lei definiu em seu Art. 58 que a Educação Especial deveria ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educacionais especiais”. (BRASIL, 1996, p. 58).

É importante salientarmos que, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 11) pessoa com deficiência é aquela que apresenta “[...] impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. [...]”. Essa política representou um divisor de águas na educação Brasileira, ao garantir o direito à escolarização dos estudantes, independentemente de suas especificidades. Assim, os desafios de uma educação inclusiva no contexto da escola começaram a ser evidenciados pois, “[...] a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamento, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo”. (MANTOAN, 2011, p. 37). Nessa ótica, Mantoan (2011, p. 36) considera que, ainda nos dias de hoje, as pessoas com deficiências têm espaços e oportunidades reduzidos e limitadas, por vezes, sem a convivência necessária com os demais sujeitos em situação de aprendizagem. Para essa mesma autora, apesar dos avanços na legislação, ainda vigoram três caminhos na escolarização de pessoas com qualquer deficiência,

a) os dirigidos unicamente ao ensino especial; b) os que implicam uma

inserção parcial, ou melhor, a integração de alunos em salas de aula de escolas comuns, mas na condição de estarem preparados e aptos a enfrentá-las; c) os que determinam a inclusão total e incondicional de todos os alunos com deficiência no ensino regular, provocando transformação das escolas para atender às suas diferenças e às dos demais colegas sem deficiência[...] (MANTOAN, 2011, p. 36).

Em 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão - LBI, também conhecida como “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, representando mais uma conquista para esse grupo de pessoas (BRASIL, 2015). Nesse documento é destacado o estabelecimento da visibilidade a pessoas com deficiência como marco das lutas travadas por direitos sociais da classe, como revela trecho do Art. 4º “Toda pessoa com deficiência tem direito a igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.” (BRASIL, 2015, p. 23).

No tocante à área de ciências da natureza, Mol e Silva (2019) assinalam que o ensino dessa disciplina tem sido um desafio para professores regentes de classes comuns quanto ao processo de inclusão, revelando entraves persistentes no processo de inclusão escolar. Pontualmente, esses autores destacam os enfrentamentos diários no cotidiano do fazer docente ao vislumbrarem as necessidades específicas e os recursos necessários para desenvolverem ações efetivas que alcancem o aprendizado desse grupo de alunos (MÓL; SILVA, 2019).

Para Camargo (2016) a formação docente tem grande importância para a realização de um trabalho pedagógico que seja adequado a essa realidade, sendo importante a utilização de novos procedimentos didáticos por parte do professor, sobretudo, buscando mudar o olhar sobre a concepção de deficiência como algo que só limita e/ou impossibilita.

Quando nos reportamos para o ensino de Ciências/Química destacamos inicialmente que se trata de uma disciplina que apresenta muitos uma linguagem própria por meio de gráficos, imagens, símbolos e fórmulas, estabelecendo assim, a nossa preocupação com a inclusão do aluno cego, pois como salienta Silva e Sales (2017),

A Química utiliza sua própria linguagem para tratar seus conhecimentos. Dessa forma, não há como abrir mão da utilização de fórmulas, figuras, gráficos e experimentos para a aprendizagem desses conhecimentos. Com isso, o ensino nessa área se torna menos acessível para o aluno com DV, por possuir uma carga de conhecimentos visuais muito grande. (SILVA E SALES, p. 112, 2017).

Sabemos que para uma aprendizagem significativa do conhecimento Químico, adaptações precisam ser feitas. Para Sá, Campos e Silva (2007) as necessidades específicas de alguns conteúdos que naturalmente podem se apresentar complexas para os estudantes, pode se tornar como empecilhos mais cruéis a estudantes com deficiência visual, logo não podem ser ignoradas e/ou negligenciadas pelos educadores. Dessa forma

Para que isso não ocorra devemos ficar atentos em relação aos nossos conceitos, preconceitos, gestos, atitudes e posturas com abertura e disposição para rever as práticas convencionais, conhecer, reconhecer e aceitar as diferenças como desafios positivos e expressão natural das potencialidades humanas (SÁ, CAMPOS e SILVA, p.13, 2007).

Nesse sentido, concordando com Mól e Silva (2019) e Camargo (2016), quando evidenciam as dificuldades de implementação de um ensino inclusivo efetivo para estudantes com deficiência visual, em uma disciplina que exige bastante o uso da visão. Nesse contexto, apresenta-se neste estudo um recorte de pesquisa de mestrado profissional que teve como objetivo conhecer o número e o conteúdo das publicações nacionais relacionadas a temática do Ensino de Ciências/Química para estudantes com deficiência visual, divulgadas nas duas últimas décadas. A questão de pesquisa que norteia nosso olhar, busca evidenciar o que se tem pesquisado a respeito desse assunto no sentido de contribuir com a pesquisa na área e na efetiva inserção de pessoas com deficiência visual na aprendizagem das ciências.

2 | METODOLOGIA

O presente trabalho baseou-se na perspectiva da abordagem qualitativa, pois buscou-se interpretar um fenômeno com base na subjetividade, não buscando apenas dados estatísticos (PRODANOV; FREITAS, 2013). Quanto aos objetivos, tem caráter de pesquisa exploratória, pois, por esse viés pode-se obter uma visão geral acerca de um determinado fato (GIL, 2008). O procedimento empregado para coleta de dados foi a perspectiva da pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2017) baseia-se na investigação minuciosa de um material já publicado e disponível como documento público. A principal vantagem desse método é o fato de permitir ao investigador “[...] a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2017, p. 34).

Como forma de alcançar respostas para as questões levantadas, realizamos buscas por artigos indexados em revistas, entre os anos de 2000 a 2019. Essa seleção foi feita no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, uma vez que essa plataforma está disponível para consulta pública acadêmica. A busca dos artigos foi orientada pelas palavras-chaves “Inclusão”, “Deficiência Visual”, “Ensino de Ciências” e “Ensino de Química”. O levantamento foi realizado entre os meses de fevereiro e março de 2019. A delimitação do período deu-se levando em consideração que no ano de 1999 ocorreu a aprovação da Convenção Interamericana para Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência que repercutiu na construção da Política de Educação Especial em nosso país (NEVES, HAEME; FERREIRA, 2019).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

O levantamento inicial realizado detectou onze (11) artigos dentro da temática de Educação Inclusiva. Após uma análise exploratória nesses artigos verificou-se que somente quatro (4) trabalhos atendiam de fato ao foco deste estudo, ou seja, versavam para a o tema da deficiência visual. Para este trabalho apresentaremos um recorte da pesquisa e faremos a análise de um desses artigos encontrados, considerando que esse manuscrito nos chamou atenção por ser o único que aborda a questão da formação dos professores de Química e a inclusão de estudantes com deficiência visual.

TÍTULO DA PRODUÇÃO	GRUPO ALVO DA DISCUSSÃO	OBJETIVOS DA PESQUISA	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM
Necessidades Formativas de professores de Química para a inclusão de alunos com deficiência visual	Ensino Superior	Discutir as necessidades formativas do professor de Química para inclusão do aluno com deficiência visual	Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Quadro 1: Detalhamento do artigo selecionado para análise.

Fonte: Produção das pesquisadoras (2020).

O artigo em questão foi publicado no ano de 2017, trouxe uma temática bastante expressiva, quando focamos sobre um dos temas que requerem reflexões no campo da inclusão, que são as necessidades formativas dos professores. Assim, os autores consideraram um desafio a inclusão de estudantes com deficiência visual no Ensino de Química, tendo em vista que os conteúdos estudados na disciplina estão diretamente ligados a aspectos visuais. Nesse sentido, os autores se propuseram a realizar um levantamento bibliográfico dos artigos publicados entre os anos de 2004 a 2014, em periódicos nacionais da área de Ensino e Educação com qualis A1, A2, B1 e B2, bem como os trabalhos publicados nas atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC e do Encontro Nacional de Ensino de Química - ENEQ.

Outra etapa realizada foi a entrevista de três pesquisadores brasileiros, autores dos trabalhos apresentados no ENPEC e ENEQ, que possuem produções relevantes sobre o Ensino de Química /Ciências para a educação inclusiva baseadas em experiências reconhecidas na formação inicial de professores. Para os autores essa etapa teve como objetivo identificar quais são as necessidades formativas dos professores de Química para a inclusão do estudante com deficiência visual, na opinião de pesquisadores brasileiros.

Os autores realizaram ainda uma seleção de matrizes curriculares de cursos de Licenciatura em Química, de Instituições de Ensino Superior (IES), como o intuito de identificar nesses documentos se os cursos de formação inicial, têm contemplado a

temática da Educação Inclusiva. Assim, eles escolheram duas IES de cada estado da federação, tomando como referência a que possuía o curso mais antigo e o curso mais recente de cada estado, o que resultou em um total de cinquenta e duas (52) matrizes de cursos de Licenciaturas em Química analisados

Para realizar a análise dos dados foram utilizadas cinco (5) categorias propostas por Camargo, a saber: conhecer sobre a deficiência visual do aluno; saber vincular os conceitos químicos através de representações que não dependam estritamente da visão; saber trabalhar com a linguagem matemática; saber realizar atividades comuns aos alunos com e sem deficiência, e a quinta foi proposta pelos próprios autores que se denomina: reconhecer os recursos disponíveis que auxiliam no aprendizado de alunos com deficiência.

Ao final, os autores apontaram cinco necessidades formativas dos professores de Química, que são: conhecer sobre a deficiência visual dos alunos; saber vincular os conceitos científicos através de representações que não dependam estritamente da visão; saber trabalhar com a linguagem matemática; saber realizar atividades comuns aos alunos com e sem deficiência visual e reconhecer os recursos disponíveis que auxiliam no aprendizado de alunos com deficiência. Os autores também destacaram a falta de produções sobre o tema formação de professores de Química/Ciências e a inclusão de alunos com deficiência visual.

A pesquisa realizada apontou que metade dos cursos investigados possuíam a disciplina de Educação Especial e que essas só passaram a fazer parte de seus currículos a partir de 2008, o que pode demonstrar uma influência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Os autores ainda fazem uma ressalva sobre a questão de se ter apenas uma disciplina de educação inclusiva durante todo o curso de graduação, o que se mostra insuficiente para dar conta da abrangência do tema, sugerindo que essas discussões estejam presentes também nas demais disciplinas.

Portanto, a análise do artigo apontou que existem poucas produções que discutem o tema da formação de professores para a educação inclusiva no contexto do Ensino de Química/Ciências e que os cursos de Licenciatura em Química precisam favorecer a formação de docentes preparados para o exercício em classes inclusivas, corroborando com o que especificam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (BRASIL, 2015) para que assim promovam a “aprendizagem e o desenvolvimento de todos (as) os (as) estudantes durante o percurso educacional” (BRASIL, 2015, p.6).

4 | CONCLUSÃO

É uma conquista recente a garantia de todos os cidadãos terem acesso ao ensino, trazendo benefícios para aqueles estudantes que se encontravam à margem do processo educacional. Conforme os dados apresentados, as poucas produções publicadas sobre a

temática “Formação de Professores para o Ensino de Ciências/Química para estudantes deficientes visuais” nos demonstram como a temática tem sido pouco discutida no âmbito acadêmico, contribuindo para a desinformação por parte dos professores. Contudo, percebemos que o único título publicado já aponta para os principais caminhos e desafios enfrentados para a efetiva participação de estudantes com deficiência visual no Ensino de Ciências/Química.

Diante do exposto, faz-se importante salientar e incentivar a maior produção de pesquisas que tratem sobre a temática da formação de professores para a inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de Ciências/Química e que os cursos de Licenciatura em Química possam, em sua totalidade, promover discussões em torno dessa temática, pois consideramos que é papel essencial dos cursos de formação de professores promover a capacitação de seus discentes para a diversas demandas que a atividade docente exige.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas, 1996. Disponível em: www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 01 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Inclusão. Revista da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial, v. 04, n 05. Brasília: SEESP, 2008

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão: Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146. Brasília: 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. 2015. Brasília: MEC/CNE/CP.

CAMARGO, Eder Pires de. **Ensino de Ciências e inclusão escolar: investigações sobre o ensino e a aprendizagem de estudantes com deficiência visual e estudantes surdos**. 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. – 6 ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. – 6 ed. – São Paulo: Atlas, 2017. Ebook

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. Ed. – Petrópolis, Vozes, 2011.

MÓL, Gerson de Souza; SILVA, Keilla Christina Desidério. Professores regentes de Ciências da Natureza na sala de aula. MÓL, Gerson de Sousa (Org.). **O Ensino de Ciências na escola inclusiva**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

MÓL, Gerson de Souza; FERNANDES, Roseane Freitas. Da exclusão a inclusão: uma longa jornada. In: MÓL, Gerson de Sousa (Org.). **O Ensino de Ciências na escola inclusiva**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019, pág.14 - 39.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de educação especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. **Educação Real**. Vol. 44 n° 1. Porto Alegre, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. FEEVALE, Novo Hamburgo - RS, 2013.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Educação Inclusiva: atendimento Educacional Especializado para deficiência visual**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

SILVA, Regiana Sousa Silva; SALES, Fábio Henrique Silva (Orgs). Um olhar inclusivo sobre o ensino das Ciências e da Matemática. 1 ed. – Curitiba: Appris, 2017

TURCHIELLO, Priscila; SILVA, Sandra Suzana Maximowitz; GUARESCHI, Taís. Atendimento educacional especializado. In: SILUK, Ana Claudia Pavão (Org). **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica**. 1. Ed. Santa Maria: UFSM, 2012.

A ARTE CONTEMPORÂNEA COMO CONTEÚDO DO CURRÍCULO DE ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria de Jesus dos Santos Diniz

Universidade Federal do Maranhão
São Luís – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/4904862460843475>

João Fortunato Soares de Quadros Júnior

Universidade Federal de Ouro Preto
Ouro Preto – Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/3915193940262721>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo verificar qual o espaço ocupado pela arte contemporânea no currículo da Educação Básica desde o período de lançamento das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, do surgimento e aplicação dos Parâmetros Curriculares de Arte/PCN/2000. Por meio de pesquisa documental foi possível observar que há sugestão de propostas e falta mais clareza e orientação para os docentes. Na pesquisa bibliográfica destaca-se a falta de pesquisa por parte do professor e existe a necessidade de formação continuada para que o aluno tenha acesso a encaminhamentos metodológicos com possibilidade para novos olhares que dialoguem com seu cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Arte; Educação básica; Arte contemporânea

CONTEMPORARY ART AS A SUBJECT IN THE ART CURRICULUM IN COMPULSORY EDUCATION

ABSTRACT: This article aimed to verify the

space occupied by contemporary art in the Basic Education curriculum since the launching of the Laws of Guidelines and Bases of National Education (LDB) of 1996, the emergence and application of the Curriculum Parameters of Art/PCN/ 2000. Through documentary research, it was possible to observe that there are suggestions for proposals and there is a lack of more clarity and guidance for the professors. In the bibliographical research, the lack of research on the part of the teacher is highlighted and there is a need for continuing education so that the student has access to methodological guidelines with the possibility of new perspectives that dialogue with their daily lives.

KEYWORDS: Teaching of Art; Basic education; Contemporary art.

INTRODUÇÃO

A arte é fundamental e obrigatória para promover o desenvolvimento cultural dos alunos, como estabelece o artigo 26, parágrafo 2º da LDB (BRASIL, 1996). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1998), a Arte é um componente curricular composto de conteúdo específicos ligados à diversidade cultural, de modo que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente. Não mais compreendido como uma mera habilidade, o fazer.

O ensino de Arte deve ser estruturado e

estimular relações mais sensíveis e críticas entre os indivíduos e seus bens culturais, não apenas ligado ao valor único de desenvolvimento da criatividade. Por isso, segundo os PCNs, está alicerçado em três campos conceituais: a produção (ou criação), fruição (ou percepção) e reflexão (ou análise). Entretanto, torna-se necessária a constante renovação dos conceitos e pressupostos presentes na tarefa educativa para que os estudantes possam criar novos símbolos e padrões de percepção (FRANK, 1960).

Por entender o proposto pelos documentos oficiais norteadores da Educação Básica, acredita-se que a presença da arte contemporânea no ensino de Arte implica numa reformulação de proposta metodológica e uma postura flexível por parte do professor. Para Tesch e Vergara (2012), esta esfera artística pode levar os alunos a desenvolverem poéticas pessoais, a partir do diálogo, da análise, da percepção de sutilezas presentes no próprio cotidiano dos alunos. Ela pode causar estranhamento para seu público nos contatos iniciais estando dentro ou fora dos espaços expositivos, principalmente àqueles alimentados com o fruir de conteúdo traduzível ao imediatismo para os olhos, além de transitar a nossa realidade mesclada na dinâmica da vida cotidiana, se apropria de referências banais e próximas do nosso contexto, ou seja, está imersa na diversidade cultural (OLIVEIRA; FREITAG, 2008).

As práticas pedagógicas para o ensino de Arte, segundo os PCNs devem estabelecer relações entre a educação estética e a educação artística dos alunos de modo que tenham acessos às diversificadas culturas, produções artísticas do Brasil e contexto em geral. Porém, ainda predomina nos espaços educativos modelos estereotipados, como a auto expressão, a ênfase no enaltecimento da arte clássica e moderna restringindo o repertório cultural, conceitual e cognitivo do aluno. Para Cauquelin (2005), a arte do passado por si só nos impede de captar a arte de nosso tempo, desta forma se faz necessário pensar propostas educativas que incentivem a produção de poéticas do cotidiano com um olhar atento e compreensível voltado para a arte contemporânea.

Nesta condição, torna-se necessário que os docentes busquem por propostas de formação continuada que promovam a pesquisa, a experimentação, o diálogo com o discente para investir em novos encaminhamentos didáticos. Desta forma possibilitará novos olhares para o Ensino de Arte aproximando os alunos de uma formação mais crítica, reflexiva e participativa. Para tanto, resistências e inseguranças em relação à arte contemporânea precisam dar espaço à ampliação dos estudos dentro e fora dos contextos educacionais para que as ações e posturas pedagógicas possam atingir a flexibilidade e a credibilidade do papel do professor de Arte (SILVA, 2018).

A ARTE CONTEMPORÂNEA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A arte contemporânea apresenta relevância significativa para se fazer presente no

currículo da Educação Básica. Para Oliveira e Freitag (2008), suas manifestações, suas linguagens e seus conceitos podem contribuir para a compreensão e a transformação dos contextos em vivemos na contemporaneidade. Por entender também, que suas produções dialogam sobre os fatos de seu tempo, do agora e, por isso mesmo, podem funcionar como um instrumento didático em potencial no contexto escolar (VALENÇA, 2015).

Sua colaboração encontrar-se para romper com os padrões tradicionais, a fim de abrir caminhos para a inserção e renovação de novos conceitos para o ensino e a aprendizagem de Arte. Para Frank (1960) é desejável que a educação artística tome consciência das alterações na concepção tradicional e dos novos padrões para que a percepção de mundo e de pensamento possa ser desenvolvida no seu tempo, acompanhando as transformações mais recentes no espaço cultural. No entanto, cabe ao professor de Arte o desafio, a insistente busca e adequação dos novos conhecimentos para a construção de sua prática pedagógica, por conta das transformações constantes que o meio artístico percorre para acompanhar as mudanças provocadas pela humanidade, defende Cohn (2009).

Porém, o ensino de Arte ainda se encontra fortalecido pelos padrões modernistas e clássicos, provocando um certo estranhamento na produção da arte contemporânea como constatou Silva (2018) em pesquisa realizada entre 2016 a 2018. Esse entendimento recebe fortalecimento na afirmação Oliveira e Freitag (2008) que postula que geralmente, a abordagem desta manifestação é breve e vaga, quando trabalhada em sala de aula, apenas para seguir a sugestão de conteúdo proposto nos materiais didáticos adotados, e por ainda se dá maior atenção aos renomados movimentos e obras consagradas da História da Arte abordados nos mesmos. Como consequência, afirma Nardin e Nita (2012), este formato de ensino distancia os alunos de experiências significativas voltadas para a formação crítica e participativa de modo que possam interpretar as produções presentes em seus universos culturais.

Por isso, defende-se a oferta de maior espaço no currículo da disciplina Arte para as produções de arte contemporânea, tendo em vista as novas possibilidades, os novos olhares que surgirão na aprendizagem por conta das transformações causadas através dos estranhamentos que levam a reflexão sobre o mundo. Estas obras tornam-se uma forte ferramenta pedagógica por dialogar através da fruição e da reflexão (TESCH; VERGARA, 2012), mediadas pela percepção e estabelecimento de novas formas de ler e de olhar para os espaços e territórios que a arte tem ocupado. Para entender essas produções, o discente necessita compreender o contexto histórico, o social, o econômico e o político em que elas foram criadas, podendo perceber a relação entre o cotidiano e a realidade que se encontra inserido.

Percebe-se então a relação entre a arte contemporânea e o contexto da realidade escolar. Logo, seu deslocamento promovido entre outros pontos pelo estranhamento, deve ser convertido em dúvidas e questionamentos, em que a ação didática orientada e positiva se

coloque como caminho de possibilidades e propostas para sua implementação consciente, como orienta Silva (2018). A escola é um espaço de aprendizagem investigativa então, o estudo dessa manifestação artística pode ser iniciado com os problemas, as polêmicas e as questões gerados mediante os contatos iniciais (IAVELBERG, 2016), e dessa forma darão origem a novas leituras, contextualizações, reflexões, produções.

Podemos perceber que a interação entre a diversidade cultural e artística no seu cotidiano educacional promove e facilita o encadeamento dos vários níveis de leitura e de apropriação, porém cabe ao professor selecionar suas escolhas e realizar adaptações de forma mais compreensivas e coerentes com seus contextos e situações particulares (BARBOSA, 2012). Importante lembrar que as produções contemporâneas se caracterizam por manter uma ligação direta com a vida, com o cotidiano, com a cultura de massa; conteúdos que estão estritamente relacionados com o ambiente escolar num repertório de singularidades (NARDIN; NITA, 2012). A prática educativa deve estabelecer os diferentes pontos de ligação entre o universo cultural dos alunos e as obras em estudo, de modo que promova uma postura inquietante e investigativa para a ressignificação e produção de novos conceitos.

A promoção da investigação por meio do ensino de Arte promove um clima criativo para novas descobertas, possibilidades de interação entre expressão e reflexão, assim também incentiva os alunos a serem mais curiosos e experimentais (ROEGE; KIM, 2013). As oportunidades para experimentação precisam ser de fácil acesso e orientadas pelo professor, precisam também ser palpáveis, concretas, com imagens de reprodução de obras sendo impressas ou projetadas, filmes, revistas, materiais diversos para que essas estratégias sejam motivacionais e abertas, de modo que possam colaborar para o desenvolvimento criativo da aprendizagem (FRANK, 1960). É importante que o professor assuma uma postura de propositor da experiência em que a materialidade final possa representar de fato um processo com produto físico ou apenas conceitual, mas torna-se necessária a provocação, defende Becker (2012).

A proposta mais desejável, sem dúvida seria o contato físico dos discentes com as obras, por apresentar maior possibilidade de motivação para aprender, interagir com as produções nos espaços expositivos (ORNELAS, 2019), porém uma realidade ainda distante para uma grande maioria. No entanto, alguns contextos detêm desse benefício, a exemplo das instituições escolares localizadas nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Na cidade de Porto Alegre, por exemplo, existe parcerias entre os espaços expositivos de Arte e as escolas onde são desenvolvidos programas educativos para aproximar os estudantes da produção artística. Como defende Becker (2012), o contato direto com obras durante uma visita proporciona uma experiência imprescindível aos alunos, que ultrapassa em muito a apreciação de reproduções.

Em contrapartida, as escolas e professores encontram dificuldade de realizar

atividades dessa natureza em virtude da adequação da agenda das turmas com a agenda das instituições, por conta da disponibilidade do transporte que não é suficiente para atender toda a demanda de escolas, além da incompatibilidade de horário. Essa realidade é similar com a grande maioria das instituições que promovem esse tipo de ação educativa. Para sanar essa prática educativa, outras propostas que se pode pensar são visitas às produções expostas em espaços públicos, geralmente urbanos que estejam presentes no cotidiano e nas proximidades das escolas para que os alunos possam apreciar, contextualizar e refletir sobre a orientação do professor, o importante é proporcionar práticas educativas que aguçam o repertório para a leitura de mundo, a construção e a comunicação de novos conceitos e proximidade com experiências estéticas bem sucedidas.

Um outro fator importante para o estudo da arte contemporânea são as condições fomentadas pela interação da arte com os demais componentes curriculares, tendo em vista que na proposição de práticas pedagógicas para a contextualização das obras, por exemplo, torna-se indispensável situar a mesma no tempo e no espaço, de modo que sua leitura seja ampliada, os saberes sejam democratizados e os conhecimentos artísticos a cada passo se firme (NARDIN; NITA, 2012). Dessa forma, segundo Roege e Kim (2013), são gerados hábitos cognitivos positivos que influenciarão a aprendizagem interdisciplinar no contexto da Educação Básica, através da oportunidade para as múltiplas possibilidades de apreciações, também voltadas para a transformação social, a construção da criticidade e a valorização da multiplicidade cultural.

OS DESAFIOS PARA OS PROFESSORES DE ARTE

A arte é tratada como conhecimento fundamental para promover o desenvolvimento cultural dos alunos, como estabelece o artigo 26, parágrafo 2º da LDB (BRASIL, 1996). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1998), a Arte é um componente curricular com repertório de conteúdos próprios ligados à cultura, alicerçado em três campos conceituais distintos: a produção; a fruição e a reflexão e não mais à mera habilidade, do fazer por fazer. Na contemporaneidade, acredita-se que o Ensino de Arte deva propor práticas educativas de modo a fomentar estranhamentos provocativos nos alunos, para que possam dialogar e ressignificar seus repertórios culturais (ROEGE; KIM, 2013).

Esse entendimento torna-se compreensivo quando consideramos a proposição da arte contemporânea presente no currículo da Educação Básica. Além de considerar a desconstrução da ordenação cronológica no estudo dos movimentos artísticos ao longo da história, por esperar que o ensino de Arte possa incluir a pluralidade cultural somando a composição europeia clássica e moderna consagrada, ainda se propõe a construção do conhecimento pelos alunos em ações individuais ou colaborativas através

da contextualização, interpretação e da reflexão (IAVELBERG, 2016).

Dessa maneira, as produções de arte contemporânea poderão ser analisadas partindo das experiências estéticas e do repertório cultural dos alunos, tornando o conhecimento mais significativo e próximo dos contextos dos envolvidos no processo. Assim sendo, para atender a proposição dessa nova proposta, o professor deve instigar em suas práticas a ampliação para a investigação e para a inquietação na busca constante em desenvolver olhares reflexivos para as singularidades de seus alunos, de modo possibilitar a construção de conhecimentos em arte (TESCH; VERGARA, 2012). Uma provocação construtiva, os professores devem rever suas práticas pedagógicas, assim como seus conceitos e, principalmente, mudar sua postura frente à sala de aula.

A arte contemporânea aponta para se repensar possibilidades sobre o processo de educação em arte, em virtude das transformações deixadas pelos anos 1960 e 1970, tais como variedade de estilos, a ruptura com os suportes tradicionais, a crítica ao sistema oficial de Arte, a comunicação de massa e do cotidiano inserida na arte marcam as primeiras manifestações da arte contemporânea (CANONGIA, 2005). Dessa forma, é pertinente a revisão das práticas pedagógicas pelo professor, para a não anulação dessa manifestação do currículo.

No conjunto, a metodologia do ensino e aprendizagem de arte refere-se aos encaminhamentos educativos (orientações didáticas) que visam ajudar os alunos na apreensão viva criativa e significativa de noções de habilidades culturais em arte. São noções a respeito de produções artísticas pessoais e apreciações estéticas e ainda sobre análises mais críticas de outros trabalhos de arte nas diversas modalidades artísticas (...). (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 141).

Os encaminhamentos educativos serão organizados a partir da interação entre a diversidade cultural e artística do cotidiano, no qual as escolhas realizadas pelo professor sofrerão adaptações coerentes aos seus contextos resguardando as particularidades e percursos dos alunos (BARBOSA, 2012). Esses esforços, segundo Richter (2012), visam o desenvolvimento do saber artístico no âmbito da escola, pois a produção de Arte precisa ser ensinada e apreendida pelos jovens, no processo de escolarização básica, não como uma reprodução, mas como uma ressignificação dos conteúdos abordados. Para isso, o mediador do processo deve aprofundar seu conhecimento estético e artístico e desenvolver uma prática pedagógica instigadora que aproxime o estudante do conhecimento cultural e artístico de sua própria e das demais culturas.

A formação continuada é a alternativa mais pertinente para esses professores, no entanto Iavelberg (2016) chama atenção para sua oferta, que deve promover práticas formativas articuladas às bases teóricas contemporâneas que promovam em sua constituição a participação cultural na sociedade e a formação artística por meio da educação escolar. Para que se sintam seguros ao trabalhar essa esfera artística como conteúdo,

correlacionando-a com as diferentes linguagens inseridas em sua composição, haja vista que se levar em consideração parte desses professores em exercício, por ventura não tiveram contato com tal abordagem na sua graduação.

Nesse sentido, Quadros Jr. e Costa (2015) reconhecem essa formação inicial como necessária para a profissionalização do professor, de modo que através dela sejam adquiridas as competências específicas para a atuação docente. Por isso, o modelo de formação continuada colabora para a construção de um novo caminho, ainda pouco trilhado, porém permissivo para que essa temática ocupe maior espaço de experiências contribuindo para a construção de um repertório mais ousado, além de fomentar uma postura mais flexível para a diversidade artística no currículo da Educação Básica, assim com acreditam Oliveira e Freitag (2008).

Pesquisas realizadas por Barbosa (1989) apontam para o surgimento das primeiras práticas de formação continuada, os cursos de atualização ou treinamento de curta duração, financiados pelo governo de São Paulo, nos anos de 1980 e direcionados para docentes atuantes no campo da arte educação. Nessa proposta ofertaram o curso de apreciação artística e o de leituras de imagens, entre parcerias com Universidade de São Paulo, a FURNATE e a Bienal de Arte de São Paulo. Observa-se nessa oferta o incentivo para os professores buscarem proposições metodológicas para a mobilização o ensino de Arte no viés da diversidade cultural, e acredita-se na necessidade de intensificar essa iniciativa.

As práticas formativas, segundo Lavelberg (2016) auxiliam o professor que se defronta com situações reais e desafios de aprendizagem na prática da sala de aula, que precisa de credibilidade para exercer seu papel mantendo distanciamento do ensino regido pelos padrões clássico e modernos, avançando para novos desafios mais amplos e menos excludentes. As propostas devem se somar com conhecimentos que corrobore com a formação do professor investigador de suas próprias práticas educativas para levar ao aluno o desejo de aprender. Porém, como reforça Oliveira e Freitag (2008) deve partir do professor a compreensão e o reconhecimento da mudança de postura para uma ação problematizadora em desdobramentos que o leve a pesquisa individual e coletiva entre seus pares e alunos, que dessa maneira possa libertar-se das resistências, das inseguranças e do sentimento de pouco preparo para trabalhar com as diferentes esferas artísticas alinhadas à diversidade cultural.

Espera-se que os professores de Arte possam desenvolver propostas didáticas com encaminhamentos ligadas à arte contemporânea, propiciando aos alunos condições de perceberem qual o discurso ou a visão de mundo o artista apresenta por meio das suas produções e qual a importância das reflexões que essa arte pode gerar no seu aprendizado. Para tanto, se faz necessário que o professor de Arte encontre subsídios para compreender e apresentar essa nova forma de linguagem. Para que a proposta aconteça deve existir um processo autogerido de formação permanente tanto para os professores como para

os alunos (IAVELBERG, 2016), por meio de estudos e encaminhamentos ligadas à arte contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo buscar referência que corrobore para a inserção da Arte Contemporânea no currículo do Ensino de Arte na Educação Básica, apresentando possibilidades de aprendizagem significativa e investigativa ampliando novos olhares. A própria legislação brasileira, a LDB Nº 9.394/1996, os PCNs de Arte/1998 estabelecem uma proposta de Ensino de Arte que contribua para a formação cultural dos alunos trilhado por práticas pedagógicas que versem para os conhecimentos artísticos e estéticos. Dessa forma, o currículo deve ser estruturado com conteúdo que dialogue entre a diversidade artística, cultural e considere o contexto em que os discentes se fazem presente.

Outro ponto relevante são os resultados apresentados pelas pesquisas realizadas, apontando proposições positivas quanto à presença da Arte Contemporânea no contexto escolar da Educação Básica, por conduzir os docentes por encaminhamentos que levam em consideração a aproximação com a arte e o aluno, sem preconceitos, buscando ressignificar e atribuir novos conceitos resguardando as singularidades presente na sala de aula (OLIVEIRA; FREITAG, 2008). Apesar das reações provocadas nos contatos iniciais como polêmicas, dúvidas, estranhamentos, por ainda ser desconhecido, acredita-se que esta seja uma das práticas que darão origem a novas leituras, contextualizações, reflexões e produções, ampliando novos olhares (SILVA, 2018). No entanto, ainda é comum encontrar professores inseguros para trabalhar com modalidade artística, pois são movidos pelo estranhamento, ou seja, a falta de pesquisa, pois a mesma move o professor para ações didáticas propositora de estudo e investigação.

Essa pluralidade de ações positivas ainda representa experiências isoladas entre professores, que têm pouca oportunidade de troca, por isso dentre os caminhos para o fortalecimento e presença do ensino da Arte Contemporânea na Educação Básica, sugerimos o investimento em formação continuada para os professores de Arte. Em contrapartida, essa ação se tornará mais construtiva mediante a inquietação do próprio docente, frente aos desafios encontrados na realidade da escola. Em benefício estarão os alunos, quando puderem perceber que existem diferentes maneiras de pensar as produções artísticas, que elas podem dialogar entre os seus tempos, sendo erudita ou popular, massa ou popular, dessa forma devemos conquistar e ampliar o espaço dessa temática no currículo escolar (NARDIN; NITA, 2012).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: Realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos avançados**, p. 171-183, 1989. Tradução: Sofia Fan.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.

BETKER, Carine. **Ensino contemporâneo da arte: teorias e práticas**. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Nº 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998. 116 p.

CANONGIA, Ligia. **O legado dos anos 60 e 70**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

COHN, Greice. **O ensino da arte contemporânea possibilitando mudanças nos modos de percepção da arte**. In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 2009. Salvador, BA.

FERRAZ, Maria Heloisa C. Toledo; FUSARI, Maria F. Rezende. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FRANK, Lawrence K. Role of the Arts in Education. **National Art Education Association**, v. 1, n. 2, p. 26-34, 1960.

IABELBERG, Rosa. O professor em foco na arte-educação contemporânea. In: **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 82-95, jan./abr. 2016.

NARDIN, Heliana Ometto; NILA, Maria Rosângela Ferraro. Artes Visuais na contemporaneidade: marcando presença na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; FREITAG, Vanessa. Arte contemporânea na escola: algumas reflexões. In: CORREA, Ayrton Dutra. **Cartografias contemporâneas da Arte-educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2008. p. 15-33.

ORNELAS, Marta. Entre o Fazer e o Pensar: 43 a presença da arte contemporânea nas práticas docentes da Educação Visual no 3º Ciclo. **Matéria-prima: Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário**, v. 7, n. 3, set./dez. 2019, CIEBA-FBAUL.

QUADROS JR., João Fortunato Soares; COSTA, Fernanda Silva. Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 35-48, jul./dez. 2015.

RICHER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROEGE, Gayle B; KIM, Kyung Hee. Why we need arts education. **Empirical studies of the arts**, v. 31, n. 2, p. 121-130, 2013.

SILVA, Andréa Luisa Frazão. **As artes visuais afrodescendentes contemporâneas**: o ensino-aprendizagem da arte e a Lei Nº 10.639/2003 nos espaços educacionais. 2018. 224 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Prof-Artes em Rede Nacional - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

TESCH, Josiane Cardoso; VERGARA, Clóvis. **Arte contemporânea no espaço escolar**. In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012. Caxias do Sul, RS.

VALENÇA, Kelly Bianca Clifford. **Ensino de arte visual contemporânea**: desafios e implicações no contexto escolar. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação (FE) / Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2015.

A REPRESENTAÇÃO DO TAMBOR DE CRIOLA COMO ELEMENTO ARTÍSTICO E CULTURAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Antonio de Assis Cruz Nunes

Universidade Federal do Maranhão
São Luís – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/2108242146594455>

Marcos Aurelio dos Santos Freitas

Universidade Federal do Maranhão
São Luís – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/2122129694080688>

Rosinelia Machado Barbosa

Universidade Federal do Maranhão
São Luís – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/1561802115238254>

Sônia Luzia Nogueira da Fonseca

Universidade Federal do Maranhão
São Luís – Maranhão
<http://lattes.cnpq.br/5483946466686072>

RESUMO: O presente artigo trata da representação artística e cultural que o Tambor de Criola, desempenha na sociedade maranhense, bem como, dos elementos que corroboram para a construção da identidade étnico-racial no âmbito escolar da educação básica. Destaca também, o Tambor de Criola como elemento imaterial, indissociável à comunicação, história que adiciona à múltipla cultura brasileira. Disserta-se ainda, sobre o contexto do Tambor de Criola na esfera educacional e seus reflexos sociais a partir da relação entre movimento étnico-religioso, arte e regionalismo. A fundamentação teórica descrita foi feita através de revisão literária de autores que versam sobre o tema. Conclui-se que a abordagem do Tambor de Criola na

escola e sua mediação por professores ao tratar da representação artística se estabelece como iniciativa de cunho intelectual, ético, racial e humanístico e a presença dessa temática no ambiente escolar reitera a pluralidade da identidade maranhense.

PALAVRAS-CHAVE: Tambor de Criola. Representação artística. Educação básica.

THE REPRESENTATION OF THE CREOLE DRUM AS AN ARTISTIC AND CULTURAL ELEMENT IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT: The present work deals with the artistic and cultural representation that the Tambor de Criola (Creole Drums) plays in the society of Maranhão, as well as its elements that corroborate the construction of the ethnic-racial identity in the school scope of basic education. The Creole Drum as an immaterial element, inseparable from communication, a story that adds to the multiple Brazilian culture. It also discusses the context of the Tambor de Criola in the educational sphere and its social reflexes based on the relationship between the ethnic-religious movement, art and regionalism. The theoretical foundation described was made through a literary review by authors versed in the proposed theme, in order to subsidize scientific support for it. It is concluded that the Criola Drum approach at school and its mediation by teachers when dealing with artistic representation is established as an intellectual, ethical, racial

and humanistic initiative and the presence of this theme in the school environment reiterates the plurality of Maranhão's identity.

KEYWORDS: Crioula drum. Artistic representation. Basic education.

1 | INTRODUÇÃO

A construção da sociedade está atrelada a diversos fatores que aferem significados e representações, afetando diretamente a construção social que nos moldam e nos trazem a sensação de pertencimento a uma determinada cultura e região, desde a linguagem, como elemento inerente ao desenvolvimento humano, a movimentações artísticas que nascem de uma cultura anterior ao nosso tempo histórico e que ao se espalhar, adquirem significados enraizados que alteram para sempre o ambiente ao seu entorno.

Através do processo de colonização ao qual resultou na heterogeneidade da população brasileira, se estabeleceu um contingente significativo de culturas que deixaram suas marcas, influenciando nos costumes, crenças e práticas, além da difusão de características linguísticas e artísticas em cada região do país.

Dessa forma, traçar um paralelo entre a representação cultural de um movimento artístico, étnico e humanitário como o Tambor de Crioula e seus efeitos na formação cidadã de indivíduos, seja socialmente, seja educacionalmente, perpassa pelo viés que se instaura desde a formação do indivíduo na educação básica, através das influências que este absorve e utiliza em sala de aula, enquanto campo de estudo cultural.

Segundo Ferreti (2010), quando o Estado viabiliza o registro do patrimônio cultural imaterial representa importância de certas manifestações artísticas para a identidade cultural brasileira. Nesse sentido, levanta-se o seguinte questionamento: como se dá a representação do Tambor de Crioula como elemento artístico e cultural, na educação básica?

Para responder a essa indagação, o objetivo geral do estudo é evidenciar as ramificações que o Tambor de Crioula pode crescer, enquanto instrumento da cultura, no desenvolvimento artístico e cultural na educação básica. Enquanto objetivos específicos elencam-se: a) discutir o Tambor de Crioula enquanto patrimônio cultural do Maranhão; b) discorrer sobre a expressão artística do Tambor de Crioula; c) apresentar as contribuições do Tambor de Crioula na educação.

Á vista disso, cabe destacar que o Tambor de Crioula apresenta-se para os indivíduos como um rico movimento cultural que remonta períodos da história onde essa expressão era utilizada de forma a resistir e fortalecer um segmento da população, tornando a reprodução desses registros em ambiente escolar, como um ato de exaltação a riquezas culturais que permeiam o Brasil, onde a arte também pode vir das ruas, da população e da informalidade, não apenas na erudição clássica, com viés elitista as quais podem ser, por

vezes, limitadas e eurocênticas.

2 | TAMBOR DE CRIOLA: PATRIMÔNIO CULTURAL DO MARANHÃO

É seguro dizer que a disseminação dessa forma de expressão de matriz afro-brasileira não é um fator desassociado da formação sociocultural absorvida pela influência da cultura africana que esta mantém até os dias de hoje, tendo sido alçado ao status de Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade.

Aqui, por merecimento de contextualização, cabe conceituar a terminologia *Patrimônio*, a qual de acordo com Françoise Choay (2001, p. 11 apud PACHECO, 2013, p. 22). Diz respeito à origem ligada

[...] às estruturas familiares, econômicas e jurídicas de uma sociedade estável, enraizada no espaço e no tempo, hoje requalificado por diversos adjetivos (genético, natural, histórico, entre outros) que fazem dele um conceito "nômade", sendo com frequência empregado no cotidiano para designar um conjunto de bens, materiais ou não, direitos, ações, posse e tudo o mais que pertença a uma pessoa, ou seja, suscetível de apreciação econômica. [...] o monumento, acrescido do adjetivo histórico, nasce em Roma, em 1420, configurando-se como obras arquitetônicas remanescentes de épocas passadas. Por essa razão, desde esse tempo, o monumento histórico converte-se em um tema importante e muito estudado dentro do campo disciplinar da arquitetura. Ao longo do tempo, diversos arquitetos ocupam-se em refletir sobre suas definições e conceitos, ajudando a estabelecer, a partir desses estudos, a noção atual de patrimônio cultural.

Assim, enquanto patrimônio cultural e/ou material está atrelado à estrutura física e arquitetônica - como a cidade de São Luís - o Tambor de Criola enquanto patrimônio imaterial, se estabelece com o peso de seu valor histórico e representativo. No entanto, há de se levar em consideração, discordâncias referentes à terminologia, uma vez que em culturas antigas que sucumbiram ao tempo, objetos e fragmentos arquitetônicos ligados diretamente a ritos e costumes, também exercem força cultural ligada ao imaterial, não somente ao seu papel enquanto objeto material, pois, em conformidade com Ferretti (2010, p. 174).

[...] sabemos que a expressão patrimônio imaterial, embora consagrada internacionalmente, contém impropriedades, uma vez que toda cultura é em si imaterial, impalpável, porém se exterioriza quase sempre em aspectos materiais.

O Tambor de Criola possui elementos peculiares, constituindo-se enquanto tradição e costume materializado como forma de resistência. Segundo Jurema Machado, presidente (2012-2016) do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)

No Maranhão, o tambor de criola, ou brincadeira como é tratado, tem

características próprias de execução que envolve a devoção, o canto, a dança e os tambores. Essa tradição, ressignificada como júbilo pelo fim da escravidão, foi originada como lazer e resistência à opressão do regime escravocrata. A salvaguarda do tambor de crioula busca o respeito e o favorecimento das condições de continuidade de uma prática autônoma, em movimento, não fixada num passado distante, mas que incorpora as transformações ocorridas no processo histórico da brincadeira (INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, 2007, p. 11).

Para além da riqueza artística e cultural que envolve o Tambor de Crioula, este é fortemente explorado como entretenimento, tendo em vista que São Luís é um polo turístico muito requisitado, especialmente nos meses de festividades juninas pela qual é famosa. Esse movimento está inerentemente ligado ao apego e resgate dos costumes étnicos, identitários e religiosos, ao passo que historicamente, a predominância das características africanas se verte num referencial de resistência do povo negro maranhense, que partilha das mesmas raízes.

A brincadeira do Tambor de Crioula do Maranhão, ocupava inicialmente, as senzalas, no período da escravidão, revivendo o toque percussivo vindo da África e o rodopio daqueles que brindavam a vida, como já citado pelo frei Francisco de Nossa Senhora dos Prazeres, em carta, no ano de 1818 (PACHECO, 2013).

Percebe-se que o forte senso de resgate da cultura africana se sobressai mesmo ao teor religioso, tendo em vista que a identidade de São Benedito está atrelada a sua história e origem. O santo católico é referenciado como o santo de devoção da maioria dos brincantes dessa arte, sendo conhecido como “O Santo Mouro”, em razão de suas origens africanas. Dessa forma,

A festa, para a posição-sujeito brincante do Tambor de Crioula do Maranhão, possui um funcionamento de outra ordem que não o que rege o não brincante. Enquanto o sujeito não brincante necessita de uma permissão regida por um registro oficial do governo, através da certidão; para o sujeito brincante essa sobrevivência é regulamentada por laços de afinidade/inscrição, quer pela identidade com a cor da pele dos brincantes, sua procedência – baixadeiro, - quer pela devoção ao São Benedito e a fé ao santo preto da Igreja Católica. [...] O Tambor de Crioula constitui-se, portanto, de forma contraditória. Por um lado como ritual, em que a brincadeira toma como a sua principal característica a louvação a São Benedito, o pagamento de promessas e a constituição de uma conterraneidade, e que tem como o seu interlocutor principal os seus pares (versão desta análise). Por outro lado, como espetáculo, apresentação pitoresca para o entretenimento dos turistas que desejam conhecer o patrimônio imaterial cultural do Brasil, genuinamente maranhense. E, que para isso, é subsidiado pelo governo (PACHECO, 2013, p. 53).

Verifica-se assim, que o Tambor de Crioula possibilita o diálogo do profano com o sagrado, haja vista, ao mesmo tempo em que evoca elementos profanos, presentes na maioria das festividades e celebrações que cultuam a carne, suscita aspectos religiosos,

tais como as ladainhas, promessas ao santo, entre outros. Há de se salientar, que apesar de ser uma dança festiva,

[...] o tambor de crioula possui diversas relações com a religiosidade popular, não sendo correto afirmar que é manifestação exclusivamente profana, como querem alguns, pois como dissemos, na cultura popular o sagrado e o profano encontram-se intimamente relacionados. [...] No Maranhão, se diz que São Benedito, por ser santo preto, gosta de tambor de crioula. [...] Quando feito em pagamento de promessa, o tambor de crioula costuma ser precedido por uma ladainha cantada em latim, junto com outros cânticos de igreja. Em algumas marchas se dança segurando a imagem do santo nas mãos ou na cabeça (FERRETTI, 2006, p. 106).

A partir daí, o movimento enquanto arte se expande de forma expressiva e plural, pois engloba características ramificadas com diversos setores da formação de um indivíduo: arte, música, religiosidade, dança, identidade, etnia entre outros.

3 | ARTES E EXPRESSÃO DO TAMBOR DE CRIOLA

O território brasileiro é constituído por inúmeras representações que expressam elementos artísticos e culturais que simbolizam os saberes de um povo. Com isso, cada segmento regional, cada estado e cidade, possuem suas próprias subculturas no meio social, transmitindo a representação da identidade de um povo, através da comunicação artística.

Assim, o ensino das artes pode funcionar como a principal agência de educação e cultura, uma vez que fornecem comunicação na qual o destinatário responde de novas maneiras, investindo em situações e pessoas com significado artístico e criativo. A arte-educação contribui para a constituição do sujeito e a construção do conhecimento. Desta maneira, as criações possuem potencialidade para estimular o sentimento humano, além de desenvolver elementos pedagógicos (FRANK, 2016).

Entretanto, o ponto chave para essa mescla de valorização e cultura passada entre gerações que imperam nas ruas e praças, deve ser mediado pela escola, enquanto instituição de ensino, com um olhar ético e de embasamento científico, e de prestígio, não somente como um tópico isolado de uma disciplina, pois a educação artística oferece oportunidades para a interação entre expressão cultural e reflexão, trazendo benefícios significativos e mensuráveis em domínios fora daqueles encontrados na maioria dos currículos tradicionais e acadêmicos (ROEGE; KIM, 2013).

No que se refere às reproduções artísticas que replicam e reproduzem o movimento do Tambor de Crioula, sob a premissa de homenagens, ocorrem conflitos de ideologias que veem a exploração a qual o Tambor, assim como diversas expressões artísticas de rua, em sua maioria de raiz africana, sofrem, como a apropriação cultural ceivadas de finalidades

econômicas que popularmente ocorrem em todo território nacional.

Sobre essa visão, o antropólogo José Jorge de Carvalho (2004, p. 7) relata de forma contundente que,

[...] enquanto um coreógrafo do eixo Rio-São Paulo pode 'antropofagicamente' apropriar-se de um determinado saber performático de um tambor-de-crioula do Maranhão, por exemplo, nenhum artista desse tambor-de-crioula pode exercer esse mesmo canibalismo cultural sobre um grupo de dança 'erudita' que se apresenta no Teatro Municipal do Rio de Janeiro e que é apoiado, digamos, por uma subvenção anual milionária concedida pelo Banco Itaú para que possa realizar seus exercícios de antropofagia estética.

De forma análoga, porém, opositiva, a apropriação cultural, uma das formas mais coerentes de prestigiar o viés cultural dessa arte, diz respeito à abordagem no âmbito escolar, uma vez que o princípio seria a educação e a valorização da cultura em questão.

4 | CONTRIBUIÇÕES DO TAMBOR DE CRIOULA NA EDUCAÇÃO

Entre os diversos aspectos indissociáveis que confluem a natureza da cultura, enquanto força abstrata que nos circunda, o Tambor de Crioula pode estabelecer relação com o âmbito educacional, uma vez que a escola como preâmbulo essencial que se faz constante na sociedade, possui o papel de esclarecer questões de cunho literário, científico, artístico e, nesse caso, mesmo identitária, a partir do ponto de vista que a escola possui viés democrático e se estabelece como referência na formação de cidadãos, de forma plural e heterogênea, respeitando a diversidade étnica.

Assim, na educação pública, a educação artística é frequentemente uma vítima das forças sociais e políticas, onde imperam um currículo frio sem aborgam artística e cultural, fazendo da interpretação e do propósito das artes um processo social e político (EISNER, 2002 *apud* ROEGE; KIM, 2013).

Como instrumento de transformação social informal, o Tambor de Crioula, molda a cultura de um povo que passa a ver essa expressão artística como uma extensão de sua identidade. Assim, os cidadãos que crescem em contato com esse movimento aprendem valores históricos e culturais de forma a enriquecer, não somente sua perspectiva artística, mas também uma visão de mundo que resgata a história de um grupo que participou da formação do estado. Desta forma, agregar o Tambor de Crioula na educação formal de cidadãos, como parte de sua formação acadêmica, corrobora para o desenvolvimento ético e cultural do indivíduo.

Eisner (1992) chama a atenção para o fato de que a mente é uma forma de realização cultural; nós nascemos com um cérebro, mas a forma que a mente adquire vem mediada pelo ambiente imediato em que esse desenvolvimento ocorre, o que é ratificado

pelo pensamento de que nas escolas, onde as artes são marginalizadas ou são ausentes, pouca ou nenhuma oportunidade é oferecida às crianças, no tocante ao desenvolvimento de suas habilidades, neste domínio particular de experiência.

Ainda assim, muito precisa ser debatido para que estes movimentos que afluem de expressões populares, advindas das ruas, tenham espaço nos currículos escolares. Em partes, a dificuldade se atém ao fato da inesgotável riqueza cultural que o Brasil em vastidão possui. Por outro lado, as questões que fundamentam preconceitos e elitismo também estão alinhadas, pois

Existem preconceitos de classe - de educadores quanto às classes subalternas e preconceitos culturais e estéticos quanto à cultura popular e seus padrões artísticos. Estes expressam também um conceito limitado de Arte, enquadrando como válidas apenas as chamadas "artes maiores" - pintura, escultura, teatro, literatura, música - de produção exclusivamente acadêmico-erudita. O elitismo imperante em parte dos educadores remete-nos a estrutura da sociedade brasileira, com os seus dois "mundos" culturais, o da elite e o popular, e o fosso de natureza também cultural que os separa. (COSTA, 1998, p. 49).

Observa-se assim, que o ensino de Arte, desenvolvido no ensino fundamental e médio, nas escolas regulares, recai principalmente sobre professores de sala de aula que não possuem, na maioria das vezes, formação e capacitação em arte e, portanto, tendo assim, maior dificuldade de trabalhar a disciplina e temas como o Tambor de Crioula, no currículo (ROEGE; KIM, 2013). Segundo Barbosa (1989, p. 181),

Os professores de arte quando conseguem seus diplomas são incapazes de prover uma educação artística e estética que forneça informação histórica, compreensão de uma gramática visual e compreensão do fazer artístico como auto expressão. Muito aprendizado seria necessário além do que a universidade vem dando até agora. Os professores reagem contra o que não estão preparados para ensinar.

No que se refere ao viés identitário dos quais originam as expressões culturais de matriz africana, sua abordagem é um passo de resgate histórico que pode ser articulado ao ambiente escolar, como porta de entrada para o debate acerca da riqueza cultural, herdada pelos ancestrais e o remonte do período histórico que, ao longo dos séculos, foram explorados, mas pouco creditados. Não é, portanto, incomum que jovens e mesmo adultos, desconheçam as simbologias e significados de expressões culturais, ainda que, vivendo em um estado onde a cultura popular permeia os hábitos diários, e mesmo, norteiam as programações anuais que ocorrem tradicionalmente ao longo deste. Reflexões e diálogos, ainda em sala de aula, ocorridas desde os processos de alfabetização, se fazem necessários, para reiterar o teor identitário, no que se refere a elementos culturais, tais como o Tambor de Crioula.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Tambor de Crioula, enquanto variação da cultura brasileira traz consigo características próprias que enriquecem a pluralidade cultural do nosso país. Através dessas expressões, os diversos grupos, outrora marginalizados, puderam expressar-se, de diversas formas, aplicando-as em diversos contextos sociais.

Inicialmente praticado como meio de manter viva uma tradição com a fé, musicalidade e ritos de um povo, o Tambor de Crioula acabou se perpetuando através do tempo, especialmente no contexto das festividades e atrações culturais, transpassando através da evolução da sociedade. Atualmente, sua importância é evidenciada, ainda que continue a sofrer preconceitos e estigmatizações.

A despeito disto, compreende-se que a força dos movimentos que nascem de expressões artísticas das ruas e que, em outros tempos, ecoavam nas senzalas como inspiração e resistência, possui um peso cultural que não se torna menor que as expressões artísticas e eruditas, de origem eurocêntricas, uma vez que, os estímulos ideológicos que contestam a legitimidade artística e intelectual desses movimentos partem de um viés defasado que precisa ser repensado e posto em prática em currículos da educação básica.

O Tambor de Crioula praticado principalmente no estado do Maranhão se constitui importante elemento de comunicação e possui raízes arraigadas que remontam à história do próprio país. Deste modo, precisa ser inserido como tema a ser trabalhado pelo currículo, de forma transversal, como pontuam as leis n. 10436/2003 e a lei 11.645/2008, assim como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” (2009).

Ratifica-se a necessidade de desmistificar a elitização de uma arte, em detrimento a outra, tendo como justificativa sua proveniência informal, uma vez que esse comportamento reitera um ideal de superioridade que se opõe ao paradigma intelectual de riquezas culturais do Brasil, como resultado de uma confluência de correntes históricas e etnográficas.

Invariavelmente, essa abordagem se esbarra em reflexos sociais que a realidade do país traz consigo, entre eles, o preconceito racial, em razão dos aspectos raciais, econômicos e sociais que calcam a origem do Tambor de Crioula, que convenientemente é explorado quase sempre, enquanto entretenimento turístico.

À vista disso, o olhar atento dos docentes para atividades que envolvam a abordagem da arte e da diversidade cultural, em sala de aula, é uma associação que se estabelece entre instituição de ensino e sociedade, de forma a alterar o panorama que não credita a contextualização de fatores identitários, gerando disjunção de um traço cultural e regional de um indivíduo, os demarcando com características de inferioridade ou de superioridade.

É importante estarmos cientes que o processo de mediação faz parte de uma

responsabilidade socioeducativa, mas que não se pode agir de forma inconsequente, no que concerne ao papel da escola, na introdução de temáticas iguais a esta, no ambiente escolar, o que pode ocorrer por meio de oportunidades de gerar debates e reflexões, tendo em vista que a escola se constitui como prelúdio e base da sociedade; o lócus onde a pluralidade emerge e se faz presente, de forma constante.

Frequentemente a abordagem sobre fatores de identidade e regionalismo, nas escolas, são voltados para atividades tais como festas litúrgicas ou festejos; no entanto, essas celebrações são exploradas num ponto de vista mais turístico, onde raramente observa-se uma abordagem voltada para o fator artístico e antropológico que as fundamenta.

Para tanto, é essencial que a temática que fomentou este trabalho permaneça em discussão, tal como pesquisas futuras que impulsionem a área da educação acerca do que concerne à reflexão das práticas pedagógicas, frente às transformações almejadas.

Infere-se assim, que o Tambor de Crioula se articula ao ensino, por oferecer uma representação artística carregada de simbologias e relevância histórica, antropológica e etnográfica, cumprindo relevante papel na democratização de uma cultura que reside e resiste, desde as formações iniciais da sociedade, no estado do Maranhão, fazendo de sua utilização, prerrogativa para mudanças sociais, na esfera da educação e ensino/aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989.

BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 11.645/2008** de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. “**Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**”. Novembro de 2009.

CARVALHO J. J. de. **Metamorfoses das tradições performáticas afro-brasileiras**: de patrimônio cultural a indústria de entretenimento. Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia, 2004.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

COSTA, I. M. **O ensino da arte e a cultura popular**. 1998. Dissertação (Mestrado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

DIAS, P. Comunidades do tambor. **Ministério das Relações Exteriores**, Brasília, DF, n. 11, 2004.

EISNER, Elliot W. A função inesquecível das artes no desenvolvimento humano. **Revista Espanõla de Pedagogia**, [S. l.], ano L, n. 191, jan./abr. 1992

FERRETI, S. F. Cultura popular e patrimônio imaterial: o contexto do tambor de crioula do Maranhão. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, n. esp., p. 173-179, ago. 2010.

FERRETI, S. F. Mário de Andrade e o tambor de crioula do Maranhão. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 3, n. 5, p. 93-112, jan./jul. 2006.

FRANK, Lawrence K. Role of the Arts in Education. **Studies in Art Education**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 26-34, 2016.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. **Dossiê IPHAN**: Tambor de crioula do Maranhão. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2007.

PACHECO, C. de M. dos S. **A constituição, a formulação e a circulação do tambor de crioula do Maranhão**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, 2013.

PACHECO, C. de M. dos S. Tambor de crioula do Maranhão. **Revista Científica Ciência em Curso**, Palhoça, v. 3, n. 1, p. 69-74, jan./jun. 2014.

QUADROS JÚNIOR, J. F. S.; QUILES, O. L. Música na Escola: uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 175-190, 2012.

ROEGE, G. B.; KIM, K. H. Why we need arts education. **Empirical studies of the arts**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 121-130, 2013.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO ESCOLAR QUILOMBOLA

Data de submissão: 14/03/2022

Élia Poliene Correia Araújo

Universidade Federal do Maranhão
São Luís - MA
<http://lattes.cnpq.br/058880242288493>

Willian Costa Rosa

Universidade Federal do Maranhão
São Luís - MA
<http://lattes.cnpq.br/0075113566886408>

Raimundo Nonato Assunção Viana

Universidade Federal do Maranhão
São Luís - MA
<http://lattes.cnpq.br/2070306377562824>

RESUMO: O artigo tem como objetivo apresentar o histórico dos quilombos e lutas pela educação em busca de valorização da sua identidade e incentivos a prática de atividades físicas na inclusão social. O Currículo Escolar é considerado um artefato social e cultural, com isso a Educação Quilombola é algo a ser projetado de forma que além de manter as disciplinas pedagógicas, possibilitam a eles transmitir a culturas aos seus descendentes. Trata-se de um estudo bibliográfico de caracterização metodológica de corte transversal, quantitativo e descritivo. Reforça-se a necessidade de ações que consolidem dados, informações e conhecimentos necessários tanto para formulações de políticas públicas, como para avaliar as iniciativas

existentes no contexto do esporte e lazer para as Comunidades Quilombolas. É imprescindível tentar não retroceder nas lutas já alcançadas, desse modo, cabe analisar tais desafios da contemporaneidade, bem como pensar em caminhos para resolvê-los.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Educação Física. Educação Quilombola. Identidade.

PHYSICAL EDUCATION AND THE QUILOMBOLA SCHOOL CURRICULUM

ABSTRACT: The article aims to present the history of quilombos and struggles for education in search of valuing their identity and incentives to practice physical activities in social inclusion. The School Curriculum is considered a social and cultural artifact, with that Quilombola Education is something to be designed in such a way that in addition to maintaining the pedagogical disciplines, they enable them to transmit cultures to their descendants. This is a bibliographic study with a cross-sectional, quantitative and descriptive methodological characterization. The need for actions that consolidate the data, information and knowledge necessary for formulating public policies and for evaluating existing initiatives in the context of sport and leisure for Quilombola Communities is reinforced. It is essential to try not to go back on the struggles already achieved, thus, it is necessary to analyze such contemporary challenges, as well as think of ways to resolve them.

KEYWORDS: Curriculum. Physical Education.

1 | INTRODUÇÃO

O acesso à Educação ainda se torna um dos obstáculos das comunidades quilombolas, assim como os direitos assegurados por leis para conservação da identidade quilombola e a valorização da sua cultura, que é algo almejado até os dias atuais. O presente trabalho apresentará um artigo na área da Educação Física que irá abordar um estudo bibliográfico referente a Educação Quilombola na atualidade abordando os desafios enfrentados e oportunidades pedagógicas.

O Nordeste concentra maior quantidade de comunidades negras no país, só no Maranhão existem mais de 600 quilombos de origem na crise de algodão e açúcar na segunda metade do século XIX. Com o declínio dessa economia e abandono de terras dos seus proprietários, essas terras passaram a ser de escravos e ex-escravos (FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO, 2014).

Os quilombos ainda lutam por melhoria de vida e inclusão social, na contemporaneidade onde faltam infraestrutura, posto médico e escola de qualidade. Povoados em que sua maioria ainda sobrevive de agricultura como mandioca, babaçu e vendas de cerâmicas produzidas manualmente inspiradas nas mulheres dos quilombos. Preservar as tradições culturais desses povos é a forma de garantir a identidade quilombola, esses que ainda mantêm suas tradições afro-brasileiras como nas danças, cantos e percussão de seus tambores.

Os direitos sociais, consagrados em diversas normas legais, são imprescindíveis à dignidade humana, pois promovem o bem-estar e desenvolvem habilidades do indivíduo e da coletividade. Entre esses direitos encontram-se aqueles relativos ao esporte e ao lazer. A Constituição Brasileira, no artigo 6º, coloca que, são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, p.19).

O Brasil é um país com diversas culturas, a escola tem que ser a extensão desses saberes, pois o aluno se vê representado, contribuindo com a inclusão escolar dos mesmos. A política curricular tradicional tende a resistir quanto às necessidades de mudança dos conteúdos. A inclusão da diversidade das dimensões de raça, gênero e etnia nas teorias críticas do currículo, mostra sinais positivos de uma educação abrangente (SILVA, 2014).

Nos dias atuais, a produção do conhecimento em Educação Física e Ciências do Esporte necessita articular suas diferenças e possibilidades de interação na pluralidade e no acúmulo de produção científica para perspectivar o futuro democrático e refletido à luz das possibilidades de interdisciplinaridade que se materializam por meio do corpo e de

suas práticas (CONBRACE, 2019). A Constituição Federal no Brasil, define o esporte e lazer em seu artigo 6º como um direito social, pois o Estado deve promover atividades de lazer como prover condições para que a população possa usufruir seu tempo livre. Educar o cidadão a não encarar o lazer meramente como um bem de consumo, comprado no mercado, mas sim como um momento de afirmação e recriação da própria cultura (VIANA, 2017). A este respeito as comunidades quilombolas encontram-se da seguinte forma,

As áreas quilombolas no Brasil, e as políticas públicas em questão ainda não de empreender ações mais concretas de exercício da cidadania das populações que ali vivem. Políticas públicas que devem ser construídas com base em suas dinâmicas sociais muito peculiares, das suas práticas corporais, dos usos sociais e de seus conhecimentos (VIANA, 2017, p.02).

Portanto, se torna notável a oportunidade em elaboração de um plano de estudos nas Comunidades Quilombolas para maior incentivo a prática de esporte físico, esse mesmo tão importante para saúde onde auxilia a prevenir doenças e garantir maior autoestima. Diante das questões pontuadas, é notório a relevância do presente estudo que aborda as questões dos Quilombos e suas práticas de esportes nos dias atuais, buscando assim melhorias no plano e elaboração do currículo escolar para que cada dia mais esse povo se sinta incluídos na sociedade que por direitos em lei possui garantias de todos os direitos basilares como educação, saúde e esporte.

2 | METODOLOGIA

2.1 Caracterização da Proposta

O presente trabalho trata-se de um estudo bibliográfico de caracterização metodológica de corte transversal, quantitativo e descritivo para estudo dos quilombos e lutas pela educação em busca de valorização da sua identidade e incentivos a prática de atividades físicas na inclusão social. A pesquisa possui como objetivos realizar a construção do referencial teórico e bibliográfico abordando os desafios e a valorização cultural, apresentar os principais mecanismos para elaboração do currículo escolar e identificar possibilidades pedagógicas da Educação Física no currículo escolar que contemplam as práticas socioculturais e econômicas.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), observa-se um grande número de comunidades que não possuem escolas quilombola, ou seja, escola situada no território quilombola. O que leva crianças, jovens e adultos quilombolas serem transportados para fora de suas comunidades de origem. Observa-se que as unidades educacionais estão longe das residências, o acesso é difícil, os meios de transporte são insuficientes e inadequados, e o currículo das escolas localizadas fora da comunidade muitas vezes está longe da realidade histórica e cultural destes alunos e alunas (MEC, 2019).

Até os dias atuais o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ainda não traz informações sobre as comunidades quilombolas, bem como outras comunidades tradicionais. Com a articulação promovida pela Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR), o Censo 2020 vai mostrar quem são, quantos e onde estão os representantes desse segmento tradicional (Brasil, 2019). Os quilombos ainda enfrentam conflitos por terra, até os dias atuais.

Em virtude dos fatos mencionados destaca-se a relevância do presente trabalho na abordagem de um estudo voltado para os quilombolas, onde estes ainda são alvos de preconceito e desvalorização. Garantir território, segurança, educação e saúde ainda são direitos que os mesmos lutam, que por lei já são assegurado mas não é o que a realidade trás. Diante disso foi notado haver uma escassez de atenção e investimento na área da educação desse povo que busca preservar suas origens, com isso estudos precisam ser intensificados para área em questão, buscando assim preservar a identidade quilombola. Desse modo, cabe analisar tais desafios e oportunidades da contemporaneidade, bem como pensar em caminhos para desfrutá-lo das conjunturas.

2.2 Análise das produções acadêmicas relacionadas a Educação Quilombola

Os quilombolas se preocupam com seu futuro e têm claro interesse em que a educação faça parte de seus projetos de futuro, porém são muitas as barreiras a vencer para implantar um ensino voltado para a realidade dos povos negros quilombolas. Construir uma estratégia que consiga envolvê-los de forma mais efetiva, é algo indispensável se quisermos levar a sério a educação quilombola. Certamente os reflexos desse processo serão profundos, principalmente por ele exigir uma reorganização da educação que vai das fases iniciais até a formação de professores. Como há uma tentativa visível de omitir a história da população negra, não é diferente em grande parte dos municípios e estados onde elas estão localizadas (SILVA, 2011).

Uma proposta de educação quilombola necessita fazer parte da construção de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas. Isso significa que o próprio projeto político-pedagógico da instituição escolar ou das organizações educacionais deve considerar as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas, o que implica numa gestão democrática da escola que envolve a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas e suas lideranças. Por sua vez, a permanência deve ser garantida por meio da alimentação escolar e a inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior (BRASIL, 2012, p.26).

Com efeito, as discussões em torno da educação inclusiva têm avançado e promovido a reversão de alguns paradigmas educacionais vigentes, a exemplo das adequações dos

espaços escolares para deficientes físicos, a ampliação de vagas na Educação Indígena, o fortalecimento da educação no campo. Entretanto, no que se refere à educação em prol da valorização da população negra brasileira, ainda se verificam inúmeras resistências. Precisamos, pois, identificar políticas públicas que atendam às necessidades desse contingente populacional, que não se vê representado e valorizado nas experiências educacionais. No caso específico da população remanescente de quilombos, precisamos avançar muito mais, posto que, entre os afro-brasileiros, esse grupo soma os maiores índices de exclusão educacional (TV ESCOLA, 2007).

Os desafios são grandes, sendo necessário modificar a cultura escolar, que exclui a diversidade. Na representação quilombola, não é o passado que retorna. É o presente que faz aflorar a história e a ancestralidade dentro das experiências que levam à organização social. Propostas educacionais que partam da etnicidade e da cultura podem abarcar o contexto e o texto territorial. Os quilombolas trazem o território que fala, por meio da história oral, possibilitando uma escuta desses significados (CARRIL, 2017).

Um dos valores comuns é o aprendizado de viver agrupado, compartilhando saberes, modo de ser, viver, se comunicar e enfrentar as adversidades desde tempos remotos quando do processo de escravização à contemporaneidade, nas constantes lutas para sobreviver às investidas dos grupos hegemônicos. Ou seja, a “rede e os laços que concebem os quilombolas enquanto povo e comunidade têm na dimensão político-organizativa uma força central, que dinamiza e oxigena essa luta como coletiva das comunidades pela garantia de seus direitos” (SOUZA, p.81), a despeito das perseguições sofridas pelos grupos hegemônicos. Vale elucidar que:

A noção de identidade quilombola está estreitamente ligada à idéia de pertença. Essa perspectiva de pertencimento, que baliza os laços identitários nas comunidades e entre elas, parte de princípios que transcendem a consangüinidade e o parentesco, e vinculam-se a idéias tecidas sobre valores, costumes e lutas comuns, além da identidade fundada nas experiências compartilhadas de discriminação (SOUZA, 2008, p. 78).

Com base na análise do referencial bibliográfico estudado para construção desse artigo a Educação Quilombola vai além da elaboração do seu currículo específico, eles lutam pela predominância da cultura, conservar suas origens e bases. Com isso pode ser notado que a resistência em frequentar outras escolas vai além da educação e sim da identidade que eles tanto preservam. Por tanto, para elaboração do currículo quilombola é necessário que além de disciplinas educacionais, se torna necessário a multiplicação do saber quilombola dos mais velhos para os mais novos.

Com base na análise do referencial bibliográfico estudado para construção desse artigo a Educação Quilombola vai além da elaboração do seu currículo específico, eles lutam pela predominância da cultura, conservar suas origens e bases. Com isso pode ser

notado que a resistência em frequentar outras escolas vai além da educação e sim da identidade que eles tanto preservam. Portanto, para elaboração do currículo quilombola é necessário que além de disciplinas educacionais, se torna necessário a multiplicação do saber quilombola dos mais velhos para os mais novos.

2.3 Currículo Escolar Quilombola

O currículo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a normas e regras. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas (MOREIRA, SILVA, 1994). Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural, a Educação Quilombola é algo a ser projetado de forma que além de manter as disciplinas pedagógicas, possibilitam a eles transmitir a culturas aos seus descendentes.

Com isso se torna necessário a qualificação de professores para saber transmitir o saber de tal forma diferenciada, por meio do material didático e treinamento constante para melhor qualificação. Já se registra Quilombos mais velhos ministrando aulas, ofertando a cultura a mais novos. Esses atos se torna necessário se manter e ser incentivados para valorização da sua identidade além de ser multiplicados.

Reflexões sobre currículo têm causado inquietações na academia, na escola, nas secretarias de educação, nos professores, nos movimentos sociais e na comunidade. Este desassossego tem explicação quando entendemos que “o currículo é “[...] o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração”. (CANDAU; MOREIRA, 2007).

Por outro viés, o currículo é o resultado de vontades feitas pelos próprios agentes envolvidos, buscando a construção da identidade de um povo. Com isso a elaboração do mesmo respeita a diversidade e suas particularidades, contribuindo assim para afirmação da identidade quilombola.

As Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola - DCNEQ (2012) apontam para um currículo diferenciado, acentuando os modos de organização dos tempos e espaços das atividades pedagógicas, as interações do ambiente educacional com a sociedade, as relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares e de construção de identidades. Sem dúvida, trata-se de um currículo inovador, pois dá autonomia a quem nunca teve espaço na construção do currículo - o quilombola. Segundo Moreira e Candau (2007, p.27), o currículo “poderá evidenciar-se no respeito e no acolhimento das manifestações culturais dos(as) estudantes, por mais desprestigiadas que sejam”.

Neste sentido, as referidas DCNEQ, se opõem a esta lógica e determinam o fazer educativo e as formas de conceber e construir conhecimentos escolares com a participação

da comunidade. Precisamos descolonizar os currículos, ou seja, romper com os paradigmas tradicionais, que sustentaram a construção do conhecimento de cima para baixo.

Trata-se de desafiar a ótica do dominante e de promover o atrito de diferentes abordagens, diferentes obras literárias, diferentes interpretações de eventos históricos, para que se favoreça ao aluno entender como o conhecimento socialmente valorizado tem sido escrito de uma dada forma e como pode, então, ser reescrito (MOREIRA, 2007, p. 34).

A produção de elaboração do currículo quilombola exige ações positivas que possam corrigir injustiças e práticas excludentes recorrentes no espaço escolar dos quilombolas, com isso uma dessas ações é incluir sistematicamente em seu cotidiano conteúdos e temáticas ligadas à questão racial, nas diversas áreas do conhecimento. Portanto, um dos aspectos que cabe frisar é a necessidade da educação em áreas de comunidades de quilombos, já que é um dos poucos espaços de acesso aos códigos da cidadania moderna e a frágil relação entre a escola e os saberes da comunidade no sentido de reconhecer e agregar esses valores dificultando na elaboração do Currículo Escolar Quilombola.

2.4 Incentivo a prática de esporte aos Quilombos

Diante dos fatos mencionados, é notório a importância do incentivo a prática de esportes nas comunidades quilombolas, a pesquisa possibilitou nos refinar o olhar para um tema complexo e que se refere às condições de esporte e lazer, práticas nem sempre visualizadas como importantes em meio a inúmeras carências que afetam o cotidiano das comunidades quilombolas, esses que trazem inúmeros benefícios físicos e emocionais, com isso se faz necessário intensificar estudos relacionados a essa cultura e incentivar políticas públicas a investir na Educação Quilombola.

Pesquisas revelam que as áreas de atuação enumerados no Programa “Brasil Quilombola” que versa o seguinte “Garantir o acesso ao esporte recreativo e de lazer, dando prioridade à formação dos jovens como cidadãos” contando com dois subitens para a sua efetivação tais estes como pode ser demonstrado na tabela a seguir:

ÁREA	DESCRIÇÃO
Infra- Estrutura Esportiva	Implantação e construção de centros de lazer e quadras esportivas dentro da comunidade.
Programa Segundo Tempo	Acesso à prática esportiva dos alunos matriculados nos ensinos fundamental e médio dos estabelecimentos públicos de Educação no Brasil, principalmente em áreas consideradas de vulnerabilidade social.

Tabela 1 – Áreas de atuação.
 Fonte: Programa Brasil Quilombola.

O programa aumenta a permanência na escola e oferece material, reforço alimentar e escolar. Também atua na recuperação da autoestima, estimula o contato social, incentiva a cooperação em equipe, diminui os índices de violência local, promove o bem-estar e a saúde e melhora a qualidade de vida dos jovens em núcleo de esporte em todo o país (VIANA, 2017).

Ressalta-se que em relação às estratégias ou diretrizes do Programa “Brasil Quilombola” não há registros no estado do Maranhão das ações previstas na questão do Esporte e do Lazer em terras quilombolas, mesmo ele sendo o segundo maior estado a possuir quilombos no Brasil. Daí reforça-se a necessidade de ações que consolidem dados, informações e conhecimentos necessários tanto para formulações de políticas públicas, como para avaliar as iniciativas existentes no contexto do esporte e lazer para as comunidades quilombolas (VIANA,2017, p.06).

Com esses dados se mostrava necessidade em intensificar estudos na área da Educação Física com incentivos a mais programas voltados para os Quilombos com intenção de diminuir as desigualdades ainda enfrentadas nos dias atuais.

3 I CONCLUSÃO

Fundamentado no levantamento bibliográfico do presente trabalho, onde se observou que ainda há um esquecimento para a valorização das Comunidades Quilombolas existentes hoje no Brasil e que políticas públicas precisam ser intensificadas para garantir os direitos que por lei são assegurados. É imprescindível tentar não retroceder nas lutas já alcançadas, desse modo, cabe analisar tais desafios da contemporaneidade, bem como pensar em caminhos para resolvê-los.

O próximo passo para aprofundamento do mesmo é uma pesquisa de campo para possíveis trabalhos e conclusão futuras. O problema em evidência será cada vez mais perceptível de acordo com as pesquisas atualizadas e lutas por direitos pelos próprios Quilombos, por outro lado a Educação ganha um vasto campo para poder atuar pela quantidade de quilombolas existentes no Brasil. Com isso se faz necessário intensificar e

chamar atenção das autoridades para o caos e incentivo para aumentar os projetos que possam beneficiar tais áreas.

Portanto, podendo concluir que a luta por direitos a terra, educação e saúde dos Quilombos ainda é algo de notícias nos dias atuais, com isso intensificar os estudos em questões para garantir melhor qualidade de vida aos mesmos se torna necessário. A luta também por eles e pela área da Educação de se aplicar um currículo que vai além de disciplinas regulares ministrado e sim em incentivar a multiplicar a cultura por sua geração, assim valorizando sua identidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da república Federativa do Brasil de 1988. Senado federal**, 1988, p.19. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 06 jan. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. **Os desafios da Educação Quilombola no Brasil: o território como contexto e texto**. Revista Brasileira de Educação v 22 n. 69 abr.-jun. 2017.

CONBRACE. **Produção de conhecimento há 40 anos**. Conbrace, 2019. Disponível em: <http://cbce.hospedagemdesites.ws/conbrace2019/apresentacao/>. Acesso em: 06 jan. 2020.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. **Quilombos de Alcântara/MA**. Disponível em :http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=1030%3Aquilombolas-de-alcantarama&catid=51%3Aletra-q&Itemid=1. Acesso em: 08 fev. 2020.

GASPARETTO. **Impacto de mineração em cidade maranhense desperta atenção da ONU**, Porto Gente, 2020. Disponível em: <https://portogente.com.br/noticias/transporte-logistica/110385-entrevista-impacto-de-mineracao-em-cidade-maranhense-desperta-atencao-da-onu>. Acesso em: 09 jan. 2020.

BRASIL. **Ministério e IBGE assinam acordo para inclusão de quilombas no Censo de 2020**, 2019. Disponível em: <https://www.mdh.gov.br/todas-as-noticias/2019/setembro/ministerio-e-ibge-assinam-acordo-para-inclusao-de-quilombolas-no-censo-2020>. Acesso em: 08 jan. 2020.

LARCHERT, OLIVEIRA. **Panorama da Educação Quilombola**, 2008, p.07. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Polod/article/viewFile/45656/28836>. Acesso em: 10 jan.2020.

MEC. **Educação escolar quilombola**, 2019. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/educacao-escolar-quilombola>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994, p.01.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa [Org.]. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007, p.27.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ed. Ática,1993. p. 158.

SILVA, Delma Josefa da. **Currículo, formação de professores e educação escolar quilombola: uma construção em curso**, 2014, p.01.

SILVA, Givânia Maria da. **O currículo escolar: Identidade e Educação Quilombola**. Brasília, 2011, p.11.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do movimento quilombola brasileiro**. Universidade Federal de Brasília. [Dissertação de mestrado]. 2008.

SUDRÉ. **Primeiros dias de 2020 já registram ataques contra indígenas e quilombos**, Brasil de Fato, 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/01/14/primeiros-dias-de-2020-ja-registram-ataques-contra-indigenas-e-quilombolas/>. Acesso em: 15 jan.2020.

TV ESCOLA. **Educação Quilombola**, Tv Escola/Salto para o futuro, 2007.

VIANA, Raimundo Nonato Assunção. **Práticas corporais nas comunidades quilombolas: elementos para construção de políticas públicas de esportes e lazer em terras do Maranhão**. 2017.

MAPAS MENTAIS E MAPAS CONCEITUAIS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA

Ana Telma da Silva Miranda

Universidade Federal do Maranhão
São Luís – MA.

<http://lattes.cnpq.br/5741576572603192>

Mariana Guelero do Valle

Universidade Federal do Maranhão
São Luís – MA.

<http://lattes.cnpq.br/8516501386841758>

RESUMO: O trabalho tem como objetivo apresentar uma revisão sistemática de literatura acerca de como o Mapas Mentais e Mapas Conceituais estão sendo utilizados no contexto de ensino e aprendizagem de Biologia. Foi utilizado um recorte temporal dos últimos cinco anos sobre as publicações na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os resultados apontam que existe uma ascensão de pesquisas com a utilização de Mapas Conceituais com os mais diversos fins pedagógicos e que, tanto Mapas Conceituais como Mapas Mentais, podem ter potencial enquanto recursos pedagógicos para aprendizagem de Biologia, pois favorecem a organização de informações, bem como a articulação entre os conceitos científicos. No ensino de Biologia podem auxiliar na compreensão da hierarquização e da generalização dos conceitos, diante da vasta nomenclatura que envolve os temas abordados, auxiliando o aluno a promover uma visão sistêmica do conteúdo.

PALAVRAS-CHAVE: Mapas mentais; Mapas conceituais; Ensino de Biologia.

MIND MAPS AND CONCEPT MAPS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF BIOLOGY

ABSTRACT: The objective of this work is to present a systematic literature review about how Mind Maps and Concept Maps are being used in the context of teaching and learning Biology. A time frame of the last five years was used on the publications in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) database. The results indicate that there is an increase in research using Concept Maps with the most diverse pedagogical purposes and that, both Concept Maps and Mind Maps, may have potential as pedagogical resources for Biology learning, as they favor the organization of information, as well as as the articulation between scientific concepts. In Biology teaching, they can help in understanding the hierarchy and generalization of concepts, given the vast nomenclature that involves the topics covered, helping the student to promote a systemic view of the content.

KEYWORDS: Mind maps; concept Maps; Biology Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Mapas são recursos gráficos que podem ser utilizados com diversas finalidades como organização das informações, representação do conhecimento, tomada de decisões, apresentação de ideias, bem como estratégias de estudo e memorização de informações. No contexto escolar, tais recursos podem ser

utilizados tanto no processo de aprendizagem, como no processo avaliativo, pois promovem uma construção ativa do conhecimento e ampliam a capacidade de reter esse aprendizado (LIMA; SANTOS; PEREIRA, 2020). Nesse trabalho abordaremos os organizadores gráficos Mapa Mental e Mapa Conceitual e suas potencialidades enquanto recursos pedagógicos que podem transformar informações em conhecimento, e também, contribuir para o processo de aprendizagem individual.

O Mapa Conceitual (MC) é uma rede de proposições que representa as relações entre conceitos de forma organizada e hierarquizada, ele foi criado e estudado por Novak (1984) e possui uma fundamentação teórica embasada na Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. Para Novak e Gowin (1984, p. 31):

Os mapas conceituais servem para tornar claro, tanto aos professores como aos alunos, o pequeno número de ideias chave em que eles se devem focar para uma tarefa de aprendizagem específica.

Nesse sentido, a utilização dos mapas conceituais em sala de aula ganha cada vez mais adesão, em diferentes níveis de ensino e com diferentes conteúdos escolares. Nos estudos de Correia, Aguiar, Viana e Cabral (2016) são apresentadas diversas formas de utilização dos MC no ensino superior, que podem beneficiar tanto o aluno como o professor. Destacam quatro objetivos educacionais como o estudo, a revisão, a colaboração ou avaliação, que podem ser atingidos pela prática de mapeamento durante as aulas tanto por professores como por alunos.

Já o Mapa Mental (MM) foi criado por Tony Buzan na década de 1980, é um tipo de diagrama sistematizado, muito utilizado para gestão de informações, de conhecimento, para solução de problemas, para memorização e o aprendizado. Por meio de um MM, diversas informações, símbolos e mensagens podem ser conectados facilitando a organização de um determinado assunto e a criação de novas ideias (BELLUZZO, 2007). A elaboração de um MM tem uma relação intrínseca com as funções cognitivas como classificar, relacionar, organizar e processar informações. Castro (2015, p. 75) comenta que:

O mapa mental oferece ao nosso cérebro uma ferramenta conveniente para seu trabalho de transformar as peças do quebra cabeça em um quadro coerente, que é o assunto que está sendo apreendido. Ele dá um empurrão na tarefa de dar sentido as informações soltas.

Segundo Davies (2011), a técnica de mapeamento mental permite que os alunos imaginem e explorem associações entre conceitos de forma livre, enquanto que no mapeamento conceitual permite que os alunos entendam as relações entre os conceitos de forma estruturada, estabelecendo, portanto, um sentido entre as ideias. Na prática elaborar um MM pode ser um exercício que envolve memória, atenção e criatividade, enquanto que elaborar um MC envolve o processamento e articulação das informações.

Em ambos os processos de mapeamento, é possível considerar o papel ativo do aluno que o elabora, seja na seleção das informações, na escolha das palavras chaves, das imagens, na articulação entre os conceitos, na hierarquização das informações, por isso enfatizamos que tais recursos contribuem para o processo de ensino e aprendizagem e podem ser melhores explorados no contexto pedagógico. Desta forma, o objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de uma revisão sistemática de literatura sobre como os Mapas Mentais e Mapas Conceituais estão sendo utilizados no processo de ensino-aprendizagem de Biologia, visando ampliar as potencialidades desses recursos em contextos escolares que envolvem o ensino dessa matéria.

2 | UM ESTUDO SOBRE O USO DOS MAPAS CONCEITUAIS E MAPAS MENTAIS EM PESQUISAS BRASILEIRAS

Realizamos um estudo sobre o uso de mapas no ensino e aprendizagem de Biologia para levantar informações sobre os trabalhos acadêmicos publicados no Brasil, nos últimos cinco anos, sobre o uso de ambos os recursos (MC e MM) no processo pedagógico para aprendizagem especificamente de Biologia. Para responder a seguinte questão norteadora: Como são utilizados os Mapas conceituais e os Mapas Mentais para o ensino de Biologia? Recorremos à base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que apresenta registros catalográficos de Teses, Dissertações e os repositórios de diversos documentos digitais vinculados às Instituições de Ensino no Brasil. A figura 1, resume os critérios utilizados para selecionar os trabalhos:

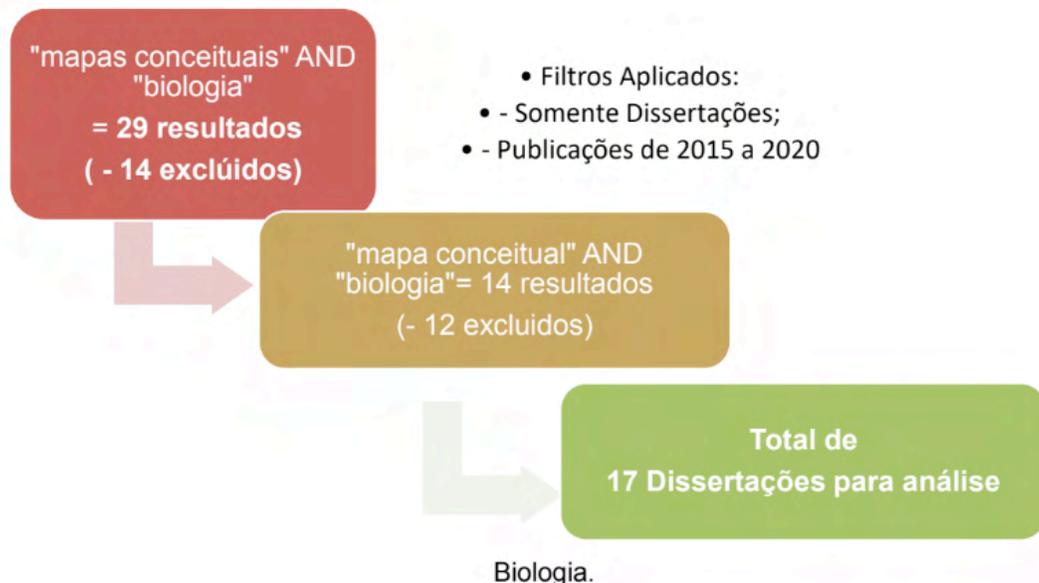


Figura 1 – Resumo dos critérios adotados sobre o uso de MC no ensino de Biologia.

Fonte: Autoria própria.

Foram encontrados inicialmente 29 resultados para o descritor “mapas conceituais” e 14 resultados para o descritor “mapa conceitual”. Destes resultados, foram excluídas as dissertações repetidas, ou que abordavam conteúdo da física, química, agroecologia e artes. Ao final dessa triagem, foram selecionados um total de 17 dissertações para análise sobre o uso de MC no ensino de biologia.

Paralelamente, para buscar trabalhos que utilizam os MM no ensino de Biologia, usamos os descritores “mapas mentais”, e “biologia”, aplicando o os mesmos filtros. Foram resgatados 6 resultados, dos quais 4 foram excluídos, por se tratar de tese de doutorado, ou por abordar outras áreas do conhecimento como química e geografia. Para o descritor “mapa mental” no singular, foram encontrados 5 resultados, onde 3 foram descartados por não abordarem o uso de mapas em contextos educacionais. Nesse caso, para análise dos Mapas Mentais foram selecionadas apenas 4 dissertações, conforme representação na figura 2:



Figura 2 – Resumo dos critérios adotados sobre o uso de MM no ensino de Biologia.

Fonte: Autoria própria

O processo de busca e localização desses trabalhos, já revela um dado interessante, a escassez de pesquisas e publicações com a utilização de MM para o ensino de Biologia no nível acadêmico de pós graduação. Porém, apesar do baixo número de publicações que contemplem o uso dos MM na Biologia, sabemos que tal recurso é amplamente utilizado tanto por professores como por alunos, basta fazer uma pesquisa no google com os descritores “mapa mental e biologia”, que aparecem aproximadamente 4.500.000 de resultados.

Observando as quantidades de publicações por ano, foi possível afirmar que existe uma crescente produção de pesquisas, nos últimos anos, com o uso de MC. Percebe-se que no ano de 2015, teve apenas 1 dissertação envolvendo o uso de MC, enquanto que nos anos seguintes, o número de trabalhos publicados aumentou, sendo em 2018 com 7 dissertações e em 2019 com 9 dissertações sobre a temática em questão. Este fato, revela um maior interesse de professores e pesquisadores de utilizar os mapas, em especial os Mapas Conceituais, em processos pedagógicos durante as aulas.

Os conteúdos de Biologia abordados nas dissertações são bem diversificados, pois dependem do nível de ensino no qual foi realizada a pesquisa. Apesar da diversidade de conteúdos, percebemos algumas justificativas em comum para a utilização de mapas como metodologia de ensino em conteúdo de Biologia. Como por exemplo, a justificativa da necessidade de organização do conhecimento para melhor compreensão de temas complexos, que exigem um maior grau de abstração por parte do aluno, recorrendo aos MC como estruturador de conhecimento. Como afirma Cordeiro (2018, p. 16):

[...] a organização de conteúdos de biologia, de forma disciplinar, pelos currículos escolares, conduz na maioria das vezes a um acúmulo de informações, a uma fragmentação e descontextualização de saberes, entre outros motivos, por sua extensão e complexidade [...] alunos apresentam

certa dificuldade em articular os conhecimentos referentes à microbiologia e a macrobiologia, por exemplo numa visão global, como ocorre normalmente na abordagem de tópicos como genética humana, relação do homem como meio ambiente, entre outros.

Miranda Junior (2019) ressalta que o ensino conteudista baseado meramente no aspecto descritivo dos seres vivos, ainda é muito presente na disciplina de Biologia, durante a educação básica, além disso, muitas escolas somente se preocupam com a preparação dos alunos para aprovação dos exames de vestibulares, levando professores a promover um ensino baseado na memorização e fragmentação de conteúdo. Nesse sentido, os MC surgem como alternativa metodológica que favorecem a metacognição, promovendo a autonomia do aluno no processo de transformação da informação em conhecimento.

2.1 Como os Mapas Conceituais e Mapas Mentais estão sendo utilizados na Biologia

Após leitura e análise dos objetivos e metodologia de cada dissertação selecionada, separamos os trabalhos pela forma de aplicação pedagógica do MC ou MM, que estão resumidas na sequência. Informamos que as dissertações selecionadas se encontram nas referências sinalizadas com asterisco.

a) Avaliação do Mapa Conceitual como instrumento de aprendizagem

Na primeira situação identificamos dissertações que tinham como objetivo avaliar o uso do MC como instrumento de aprendizagem. Nesses trabalhos, os MC foram utilizados em diversas situações pedagógicas, de forma processual ao longo de uma disciplina, ou semestre letivo, e sempre ao final das etapas de pesquisa, foram solicitados a percepção dos alunos sobre as funcionalidades dos mapas para aprendizagem individual, através de questionários/entrevistas.

Nesse contexto temos o trabalho de Durães Júnior (2015), cujo objetivo foi desenvolver, aplicar e avaliar o uso de MC como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem do tema respiração celular. Já o trabalho de Cordeiro (2018), teve como objetivo principal criar condições para que o aluno construa o conhecimento de Biologia com uma visão holística dos fenômenos que envolvem os seres vivos. Enquanto que Silva (2018) teve como objetivo avaliar o potencial e implicações do uso de MC no processo de ensino e aprendizagem de Zoologia, com alunos do curso de Ciências Biológicas, envolvendo o estudo de táxons invertebrados.

b) Aplicação de Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) com o uso dos Mapas Conceituais para verificar a ocorrência de Aprendizagem Significativa.

Nessa situação identificamos pesquisas que fazem referência a Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS), desenvolvida por Moreira (2011) durante a execução da pesquisa. Nesses casos, os MC são utilizados como parte de uma etapa da UEPS, ou

no início, para verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado assunto, ou, no final, para verificar a ocorrência de aprendizagem significativa, ou ainda em ambas etapas, tanto no início como no final da UEPS.

O conceito de UEPS são “sequencias de ensino fundamentadas teoricamente para facilitar a aprendizagem significativa”, segundo Moreira (2011, p. 43), tem como princípio elencar situações problemas que envolvam o assunto que será abordado, para despertar o interesse do aluno e levantar seu conhecimento prévio, promovendo uma interação entre o aluno, o professor e o material educativo proposto na situação pedagógica.

Nesse contexto, a pesquisa de Tavares (2018) teve por objetivo principal investigar o ensino e aprendizagem de citologia a partir da proposição de uma Unidade de Ensino Potencialmente Significativa (UEPS) para estudantes surdos. Já Rizzon (2018), teve o objetivo de verificar a ocorrência de aprendizagem significativa sobre o tema Reino Fungi na prática da UEPS interdisciplinar. Nos trabalhos de lurk (2019) e Melo (2019), os MC foram utilizados para levantar os conceitos prévios dos participantes, depois prosseguiram com as etapas propostas de um UEPS e ao final solicitaram novamente a reelaboração de MC para avaliar o conhecimento dos alunos.

c) Avaliação de algum instrumento/estratégia de aprendizagem para algum conteúdo, utilizando o Mapa Conceitual como recurso de coleta de dados.

Nesse bloco trazemos pesquisas que tiveram como foco a aplicação e validação de algum instrumento pedagógico, previamente elaborado pelo pesquisador, como, um livro paradidático, um manual, um jogo, ou até mesmo alguma metodologia específica utilizada como estratégia para trabalhar o conteúdo específico. Nessas pesquisas, os MC foram utilizados como um instrumento de coleta de dados, em alguma etapa de validação dos produtos, mas não foram explorados enquanto recurso pedagógico de ensino e de aprendizagem.

Bezerra (2016) pesquisou a contribuição da estratégia de contextualização para o ensino de microbiologia com alunos no ensino médio. Em seguida, o trabalho de Ferreira (2016) que verificou a eficácia de animações interativas para o ensino de biologia celular também com alunos no Ensino Médio. Já Mendes (2019), propôs um guia com estratégias de sensibilização para o ensino de botânica na educação básica. Enquanto que Souza (2018), validou o uso de um livro paradidático e a contação de histórias para trabalhar o tema evolução biológica com alunos no Ensino Médio e com professores de Biologia.

Também Raimundo (2017) investigou as potencialidades das Web Quest para aprendizagem do tema divisão celular. Aleixo (2019), propõe o uso de cartilha didática para trabalhar o tema protozoários fornecendo informações científicas de forma didática sobre as patologias relacionadas. Enquanto que Miranda Júnior (2019) desenvolveu, aplicou e avaliou um manual sobre o uso de MC em Ambiente Virtual de Aprendizagem para avaliar

a aprendizagem de conteúdos de biologia do 1 e 2 ano do Ensino Médio.

Ligabo (2017) verificou o uso de MC em associação com o Círculo Hermenêutico Dialético para construção de conceitos de Biologia com o tema reino animal. Por fim, o trabalho de Farias (2019) propõe uma sequência didática para trabalhar a relação entre a herança dos grupos sanguíneos e o sistema imunológico também com alunos do ensino médio.

d) Utilização do mapa como elemento de diagnóstico sobre conhecimentos prévios de determinado assunto;

Nesse bloco encontram-se os trabalhos que utilizaram o recurso de mapeamento para diagnosticar as concepções prévias, ou conhecimentos dos participantes de suas pesquisas sobre um determinado tema, para depois com base nos dados coletados nos mapas, propor a realização de intervenção pedagógica com finalidades específicas.

Almeida (2018) teve como objetivo identificar as necessidades formativas de professores da Educação Básica de uma escola de Ensino Médio, fazendo um levantamento prévio através de MM, sobre as concepções dos participantes sobre o tema Educação Ambiental. Seguindo o mesmo caminho metodológico de pesquisa, Oliveira (2019) utiliza os MM para levantar as percepções estudantes de Ciências Biológicas em relação às questões de gênero no conteúdo de Evolução Humana, e as possíveis reiterações no Ensino de Evolução Humana. Percebe-se que nas pesquisas apontas aqui, os MM não foram discutidos enquanto ferramenta ou recurso de aprendizagem sobre algum tema específico de Biologia, mas como instrumento de representação do conhecimento prévio dos participantes.

Por último, o trabalho de Queiroz (2019) teve como objetivo analisar a formação inicial de professores de Ciências na UNIFESP para o ensino de radiação, e para coletar os dados utilizou-se de MC com o objetivo de levantar os conhecimentos prévios dos participantes da pesquisa.

e) Utilização do Mapa como etapa de uma estratégia didática, sendo um organizador de conhecimento para aluno;

Nesse bloco a utilização dos mapas durante sua pesquisa faz parte de uma estratégia didática, onde o mapa teria o papel de auxiliar o aluno na estruturação de seu conhecimento. Nesses casos os mapas, tanto MM como MC, cumprem seu papel, como organizadores gráficos de conhecimento (BELUZZO, 2007).

Os trabalhos dessa categoria são os de Cabelleira (2018) que utilizou MM em sua pesquisa, abordando a temática microbiologia no ensino fundamental, e Pereira (2019) que trabalhou com MC abordando temas de ecologia no Ensino Médio.

3 I CONTIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE BIOLOGIA

Todas as pesquisas analisadas, revelaram o interesse de transformar o conhecimento científico, nestes casos específicos sobre a Biologia, mais atrativos e acessíveis aos alunos. Tornar a metodologia do ensino de Biologia algo estimulante para a aprendizagem do aluno, e garantir que ele compreenda os conceitos cientificamente, são desafiantes para todo professor em qualquer nível educacional.

Carvalho e Gil-Perez (2011) afirmam que a aprendizagem das disciplinas relativas a ciências, muitas vezes são rotuladas como “de difícil entendimento”, pela forma como são abordadas pelos professores. As autoras insistem que é preciso romper com a formação tradicional do professor de transmissão de conhecimentos, para (re)construção de conhecimentos específicos em torno do processo ensino/aprendizagem das ciências, e resumem alguns conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem das ciências, que se fundamentam em propostas construtivistas, como:

- a. Reconhecer a existência de concepções espontâneas difíceis de ser substituídas por conhecimentos científicos, se não mediante uma mudança conceitual e metodológica.
- b. Saber que os alunos aprendem significativamente construindo conhecimentos, o que exige aproximar a aprendizagem das ciências às características do trabalho científico.
- c. Saber que os conhecimentos são respostas a questões, o que implica propor a aprendizagem a partir de situações problemáticas de interesse para os alunos.
- d. Conhecer o caráter social da construção de conhecimentos científicos e saber organizar a aprendizagem de forma consequente.
- e. Conhecer a importância que possuem, na aprendizagem das ciências, o ambiente da sala de aula e o das escolas, as expectativas do professor, seu compromisso pessoal com o progresso dos alunos.

(CARVALHO; GIL PÉREZ, 2011, p. 34).

Os professores de ciências devem compreender que o processo de aprendizagem significativa, só ocorre na medida que a metodologia utilizada em sala, favorece a interação entre o que o aluno já traz de sua realidade individual enquanto conhecimento, com o que está sendo apresentado durante a aula. Sem essa interação, não se constrói, não se transforma o conhecimento, e o oposto disso pode gerar a recepção passiva, a memorização, ou ainda a aprendizagem superficial, sem sentido para o aluno, que pode provocar o desânimo e desinteresse pela matéria.

Correia, Aguiar, Viana e Cabral (2016) reforçam a importância de se utilizar os mapas dentro de uma perspectiva pedagógica que coloca o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem, nesse sentido os mapas não são apenas instrumentos, ou etapas, mas podem contribuir de fato com o processo de organizar, selecionar, analisar

e construir seus próprios conhecimentos. Esse aspecto é fundamental ao processamento de informações de qualquer área do conhecimento, mas nesse trabalho ressaltamos esse papel para os conteúdos de Biologia, que pelo seu próprio objeto de estudo é uma matéria que apresenta muitos temas abstratos, complexos e muitas vezes com excesso de vocabulários científicos.

Por esta razão os mapas, podem ser recursos pedagógicos para aprendizagem de Biologia, pois podem favorecer ainda mais essa compreensão dos conceitos científicos.

Um conteúdo é complexo quando constituído de muitos elementos que se relacionam entre si e podem ser considerados sob diferentes aspectos, e abstrato, pois necessita de uma visão tridimensional para compreender estruturas microscópicas e não palpáveis e requer o uso de microscópios para serem visualizados. (TAVARES, 2018, p. 45).

Em grande parte dos conteúdos abordados na Biologia que envolvem classificação dos seres vivos, características específicas de cada reino, processos evolutivos, aspectos fisiológicos, genética e botânica, o processo de elaboração de mapas, por parte dos alunos e também de professores, pode facilitar a organização e compreensão destes conteúdos escolares. Não estamos afirmando que somente o uso dos mapas em si, vai garantir a aprendizagem dos conceitos científicos de Biologia, até porque o processo de aprendizagem, sob a perspectiva da Teoria da Aprendizagem Significativa, acontece diante de vários fatores que envolvem planejamento, metodologia do professor e predisposição para aprender significativamente por parte do aluno. A figura 03, resume a relação entre os Mapas no ensino de Biologia.

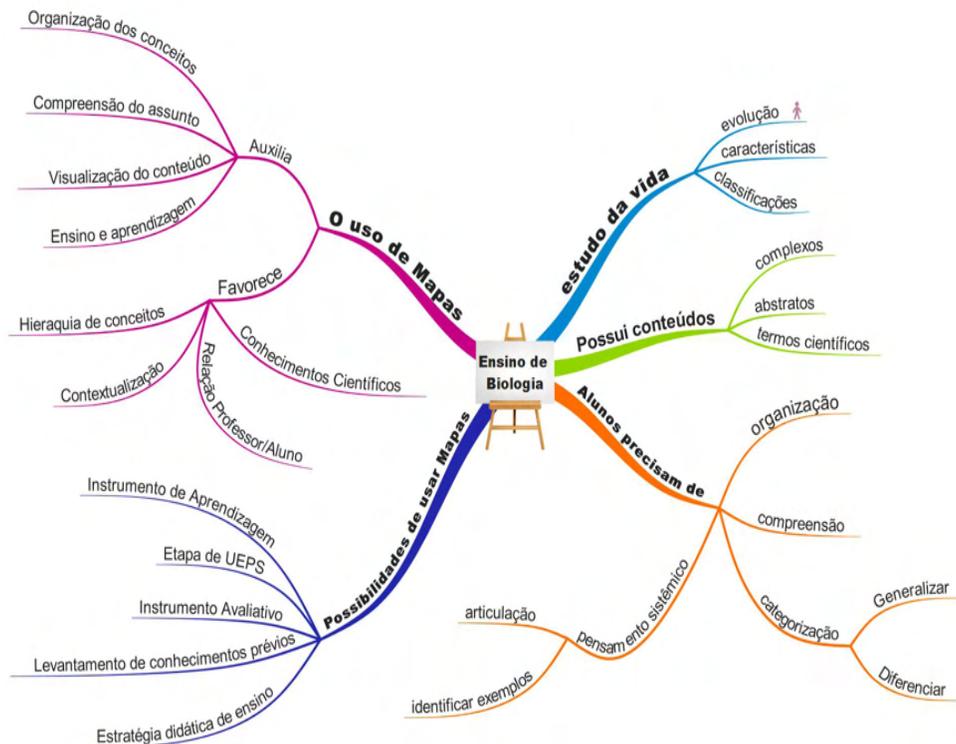


Figura 03 – Mapa Mental Ensino de Biologia e uso de Mapas.

Fonte: Autoria Própria, 2022.

Os MC contribuem para o ensino de ciências, porque possibilitam ao aluno um estímulo à reflexão, à auto avaliação e a autonomia, e não apenas a reproduzir modelos já existentes (BENDITO, 2017). E é com esse sentido, de um recurso que possibilita o protagonismo do aluno com relação ao seu conhecimento, que acreditamos que os mapas contribuem para aprendizagem especificamente dos conteúdos de Biologia.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os MC e MM são recursos potenciais para promover uma aprendizagem ativa para quem o elabora, e quando são utilizados de forma planejada durante as aulas, com atividades e etapas processuais, podem auxiliar o professor em diversos contextos pedagógicos. Eles são excelentes para realizar um levantamento de conhecimentos prévios sobre determinados temas, como também para auxiliar o aluno a organizar seu entendimento sobre conteúdos mais complexos, que demandem muitas informações, classificações e hierarquia de conceitos. E ainda podem ser úteis ao planejamento de atividades do professor, bem como para tornar explícito para o professor quais os equívocos

conceituais aprendidos pelos alunos, promovendo reajustes na metodologia, na abordagem dos conteúdos e nos processos avaliativos.

Neste trabalho discutimos, a partir de uma pesquisa de revisão sistemática de literatura, sobre o papel dos Mapas Conceituais e Mapas Mentais para o ensino de Biologia, considerando que essa é uma disciplina complexa, rica em detalhes e informações sobre as diversas formas de vida. Esse fator demanda para o aluno a capacidade de organização de conhecimentos para compreensão de conceitos, articulação entre teoria e prática, além de um grau de abstração para generalizar e diferenciar os detalhes de cada classificação de seres vivos, e ao mesmo tempo um pensamento sistêmico capaz de articular todos os conhecimentos científicos. Por essas especificidades, os recursos gráficos, como MM e MC, podem favorecer a relação da tríade “professor, aluno e conteúdo” em sala de aula, facilitando a construção de conhecimentos científicos através das suas múltiplas possibilidades de uso apresentadas nesta pesquisa.

Esperamos que a partir dos resultados desta pesquisa, novos olhares sejam lançados sobre as potencialidades dos MC e MM no ensino-aprendizagem de Biologia, tanto por professores que possam utilizar tais recursos de forma pedagógicas em suas atividades, como por alunos que possam se beneficiar da gestão de informações da área de Biologia em seus estudos e potencializando sua aprendizagem individual.

REFERÊNCIAS

*ALEIXO, Eduardo da Costa Alves. **Desenvolvimento de cartilha didática para o ensino de Protozooses na educação básica.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional – PROFBIO) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

*ALMEIDA, Daniele Silva Ramos de. **Necessidades formativas de um grupo de professores da Educação Básica na perspectiva da Educação Ambiental.** 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

BENDITO, Dennefe Vicencia. **Mapas conceituais no ensino de Ciências: Um estudo centrado em dissertações e teses.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **Construção de Mapas: Desenvolvendo competências em informação e comunicação.** Bauru: Cá entre nós, 2007.

*BEZERRA, Hanna Patrícia da Silva. **A contextualização de conhecimentos no Ensino de microbiologia com base na Teoria da aprendizagem significativa.** 2016. Dissertação (Pós Graduação em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

*CABELLEIRA, Peterson Ayres. **Dispositivos complexos de aprendizagem no ensino de ciências: o imaginário mundo da microbiologia.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal do Pampa, Caçapava do Sul, 2018.

- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. Cortez, 2011.
- CASTRO, Claudio de Moura. **Você sabe estudar? Quem sabe estuda menos e aprende mais**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- CORREIA, Paulo Rogério Miranda et al. Por que vale a pena usar mapas conceituais no ensino superior? **Revista de graduação USP**, v. 1, n. 1, p. 41-51, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/gradmais/article/view/117724> Acesso em: 15 fev 2021.
- *CORDEIRO, Carina de Souza. **Utilização de Mapa Conceitual como ferramenta para construção de conhecimentos em biologia com foco na articulação entre a micro e a macro biologia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Engenharia de Lorena da Universidade de São Paulo, Lorena, 2018.
- DAVIES, Martin. Concept mapping, mind mapping and argument mapping: what are the differences and do they matter? **Higher education**, v. 62, n. 3, p. 279-301, 2011. Disponível em: <https://philpapers.org/archive/DAVCMM.pdf>. Acesso em: 13 de fev 2021
- *DURAES JÚNIOR, Ataliba. **A construção significativa dos conceitos e suas relações por meio dos mapas conceituais: uma experiência no ensino de respiração celular**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2015.
- *FARIAS, Eldade Machado. **A relação entre a herança dos grupos sanguíneos e o sistema imunológico: Uma sequência didática para o Ensino Médio**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2019.
- *FERREIRA, Rafael Antunes. **Utilização de animações interativas aliada à teoria da aprendizagem significativa: um recurso no ensino de biologia celular**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016
- *IURK, Bernardo Ozório. **Concepções de acadêmicos e acadêmicas de licenciatura em ciências biológicas a respeito da temática de diversidade de gênero e sexualidade: uma experiência a partir de uma UEPS**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.
- LIMA, Ana Carolina Bezerra; SANTOS, Danielle Christine Moura; PEREIRA, Alanne Paula Santos. Mapas mentais e conceituais como ferramentas para a aprendizagem significativa no ensino remoto. **IntegraEaD**, v. 2, n. 1, p. 10-10, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/IntegraEaD/article/view/11785> Acesso em: maio 2021.
- *LIGABO, Mateus. **O uso de mapas conceituais em associação com o círculo hermenêutico-dialético na construção de conceitos de biologia no ensino médio**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Engenharia de Lorena da Universidade de São Paulo, Lorena, 2017.
- *MELO, André Luiz Ferreira Dantas. **Unidade de ensino potencialmente significativa para o estudo da interação animal com a poluição hídrica**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Ambientais) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

*MENDES, Joao Henrique Leite. **Estratégias de sensibilização para o ensino de botânica no ensino médio**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional - PROFBIO) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

*MIRANDA JÚNIOR, Cleto Edsel Lianque. **O uso dos mapas conceituais como Recurso didático no ensino de biologia**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MOREIRA, Marco Antonio Unidades de Ensino Potencialmente Significativas - UEPS. **Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review**, Porto Alegre, v.1, n.2, 2011b, p. 43-63. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID10/v1_n2_a2011.pdf Acesso em: julho 2021.

NOVAK, Joseph D; GOWIN, Bob. **Aprender a aprender**. 1. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1984.

*OLIVEIRA, Andreia do Carmo Bruel. **Ensino de evolução humana e as questões de gênero: Percepção das (os) acadêmicas (os) de ciências biológicas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

*PEREIRA, Luiz Taborda. **Metodologias para o ensino de ecologia numa escola de campo**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional – PROFBIO) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

*QUEIROZ, Gabriela Carvalho. **Uma análise sobre a formação inicial de professores de Ciências na Unifesp para o ensino de radiação por meio do uso de mapas conceituais e pirâmide informacional**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de São Paulo, Diadema, 2019.

*RAIMUNDO, Rodolfo Luiz Souza. **Avanços Conceituais em Biologia Celular mediados por WebQuests**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2017.

*RIZZON, Mariluz Zucco. **Pão e vinho no contexto de estudo do reino fungi: uma unidade de ensino potencialmente significativa e interdisciplinar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

*SILVA, Clécio Danilo Dias. **Potencialidades dos mapas conceituais no processo de ensino-aprendizagem em zoologia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Universidade Federal de Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

*SOUZA, Mariana de Carvalho. **Implicações do ensino aprendizagem de evolução biológica - a perspectiva docente, os conceitos de ancoragem dos estudantes e uma estratégia didática baseada na contação de histórias**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2018.

*TAVARES, Eliane Barth. **Citologia para estudantes surdos: Uma unidade de ensino potencialmente significativa**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

DOCÊNCIA E ENSINO HÍBRIDO: CONCEPÇÕES DE PARIDADE NA CULTURA DIGITAL

Shirlene Coelho Smith Mendes

Universidade Federal do Maranhão
São Luís – MA
<http://lattes.cnpq.br/3464947329461912>

Jermary Gomes Soeiro

Universidade Federal do Maranhão
São Luís - MA
<http://lattes.cnpq.br/2801135963688172>

João Batista Botenttuit Junior

Universidade Federal do Maranhão
São Luís - MA
<http://lattes.cnpq.br/4828197220419425>

RESUMO: Este artigo aborda um estudo sobre o currículo escolar imerso na cultura digital, uma vez que a cultura digital já é uma realidade da atual sociedade, assumida e constatada pelas políticas que fazem a educação nos últimos anos, porém o pós março do ano de 2020 a pandemia do coronavírus, impulsionou a cultura digital de forma mais rápida. Diante disso, este estudo tem o objetivo de fazer uma análise de como a escola atual integra o currículo escolar com as tecnologias digitais da educação, assim como os sentidos que são produzidos pelos profissionais de educação acerca da cultura digital. Aborda também os caminhos para uma educação inovadora diante dos desafios da educação digital e a necessária resignificação da docência diante dos acontecimentos atuais. Aponta termos atuais para uma educação digital, atreladas com uma nova abordagem do currículo, tais como: web currículo, ensino híbrido, ambientes

virtuais de aprendizagem, sala de aula invertida, metodologias ativas, espaço de interatividade, recursos digitais, realidade virtual, redes virtuais, rotações de trabalho, ensino personalizado, ambientes colaborativos, dentre outros.

PALAVRAS- CHAVE: Currículo escolar; cultura digital; tecnologias digitais; ambientes virtuais de aprendizagem.

TEACHING AND HYBRID TEACHING: CONCEPTIONS OF PARITY IN DIGITAL CULTURE

ABSTRACT: This article brings a study on the school curriculum immersed in digital culture, since digital culture is already a reality of today's society, assumed and verified by the scholars of education. It analyzes how the current school integrates the school curriculum with the digital technologies of education, as well as the meanings that are produced by education professionals about digital culture. In addition, it apaths to and innovative education in the face of the challenges of digital education. Points terms to a digital education, linked with a new approach to the curriculum, such as: WEB curriculum, hybrid teaching, virtual learning environmentsAVA, inverted classroom, active methodologies, interactivity space, digital resources, virtual networks, work rotations, personalized teaching, collaborative environments, among others.

KEYWORDS: school curriculum; digital culture; digital technologies; virtual learning environments

INTRODUÇÃO

A cultura experimentada na sociedade atual é a cibercultura e, tanto quanto quaisquer outros tipos de cultura, são criaturas humanas. Não há uma separação entre uma forma de cultura e o ser humano”. (SANTAELLA, 2003). A sociedade atual vive na era tecnológica, auxilia tarefas simples do dia a dia, como por exemplo um e-mail, pagamento bancário ou até mesmos atividades mais complexas como cirurgias realizadas através da robótica em que são acoplados braços mecânicos no paciente e o médico efetua todo o controle através de computadores com alta tecnologia.

Nessa perspectiva cultural, podemos dizer que “o mundo é híbrido e ativo”, e o ensino e aprendizagem também (BACICH, 2017), nesse contexto “o ensino híbrido é uma mistura metodológica que impacta a ação do professor em situações de ensino e a ação dos estudantes em situações de aprendizagem”. No ensino híbrido acontece a integração do ensino presencial com o ensino online, e nessa dinâmica que se obtém o máximo as potencialidades do aluno com o uso das tecnologias.

O currículo escolar em meio à cultura digital sempre foi tema muito debatido entre a comunidade pedagógica, aliá-lo na cultura digital por meio de uma integração das tecnologias ainda é um desafio. Após março de 2020, as escolas e os profissionais de educação tiveram que refazer o jeito de produzir suas aulas. O que antes podia ser feito de forma presencial, através da interação professor e alunos ou alunos e tecnologias em espaços presenciais, agora está sendo feito em espaços cem por cento virtuais, e as tecnologias digitais foram grandes aliadas para que não se perdesse a socialização entre aluno e escola. Assim, o ensino híbrido estava instaurado, por vezes o aluno está na escola de forma presencial e outras de forma remota. O objetivo deste estudo é analisar o papel ou papéis atribuídos à web currículo numa cultura de ensino híbrido e como as tecnologias digitais atuam nesse processo.

Na escola não é diferente, já havia a presença das tecnologias digitais, ainda que de forma tímida, antes da pandemia do coronavírus, e com ela todo o pacote das dificuldades que a comunidade escolar enfrenta diariamente, uma vez que o uso das Tecnologias Digital de Informação e Comunicação - TDIC revolucionaram as formas de se relacionar, de criar e até mesmo de ensinar e aprender. O que significa que surgiram desafios e competências novas para todas as profissões, sobretudo nas que se relacionam diretamente com as pessoas, pois as relações passaram a ser mediadas pelos meios tecnológicos. Contudo, a cultura escolar sofreu os impactos da era tecnológica e com ela os atores sociais que fazem parte da escola tiveram que aos poucos adaptar-se ao novo modelo social.

As mudanças ocasionadas por esses impactos afetam toda a sociedade, seja nos espaços físicos da escola ou extraescolar, desafios esses que fizeram o docente refletir seu trabalho enquanto sujeito social, função da escola e a forma de elaborar e

desenvolver os currículos escolares. O importante nesta sociedade não é a tecnologia em si, mas as possibilidades de interação que elas proporcionam através de uma cultura digital ligada ao processo de democratização do saber, fazendo emergir novos espaços para a busca e o compartilhar de informações, manifestado por Lévy (1996) como processo de “desterritorialização do presente”, visto que não há barreiras de acesso a bens de consumo, produtos e comunicação.

METODOLOGIA

Este estudo aborda um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa, onde discutiremos os caminhos para a paridade entre docência e ensino híbrido, depois faremos uma análise sobre o pensar a nova dimensão de currículo escolar para estudantes que são frutos de um novo modelo de sociedade, os estudantes pós pandemia, posteriormente abordaremos uma rede de aprendizagem, os recursos tecnológicos numa perspectiva de ressignificação da profissão docente e por fim as considerações finais.

Neste trabalho, faremos uma pesquisa bibliográfica, uma vez que a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL,2002). Quanto aos objetivos é uma pesquisa exploratória, à medida em que se “busca uma abordagem do fenômeno pelo levantamento de informações que poderão levar o pesquisador a conhecer mais a seu respeito”.

CAMINHOS PARA A PARIDADE ENTRE DOCÊNCIA E ENSINO HÍBRIDO

Vivemos em um mundo que se transforma em uma velocidade avassaladora e os sistemas escolares tendem a acompanhar essas transformações, uma vez que é através da escola que se solidifica a formação dos cidadãos. Portanto, tem-se a necessidade de se propor aprendizagens que se adequem ao modelo social e que sirva para as gerações vindouras. Um mundo onde o espaço físico extrapolou as barreiras, o estatismo do espaço físico foi quebrado pelo ativismo propiciado pelo mundo digital.

Diante dessa realidade cabe questionar: Qual é a função da escola atual? Como deve ser o ensino aos alunos advindos da era digital? Quais as competências que o estudante que aprende através das tecnologias digitais adquire? Com a atenção nessa realidade, compilamos algumas iniciativas que visam reformular o papel da instituição escolar, considerada o alicerce, a base de toda e qualquer sociedade, bem como as necessidades de inovação no ensino. Sendo assim, é necessário trazer modelos educacionais que ultrapassem a visão tecnicista, de memorização e conservadora. Os alunos de hoje devem ter a possibilidade de se tornarem agentes ativos de sua própria formação, desenvolvendo assim as habilidades e competências necessárias para viver em um mundo que pode

modificar-se a qualquer hora.

Ao docente cabe se esforçar em estimular e engajar os alunos deste século, que possuem mentes inovadoras, curiosas sobre o futuro, conectadas à diferentes culturas, com o apoio das matrizes curriculares que já trazem em seus textos temas relacionados à inovação e a cultura digital e são orientadas pelos documentos oficiais como a Lei de diretrizes e Bases - LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, Plano Nacional de Educação - PNE e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que orientam e direcionam para a formulação dos currículos que atendam aspectos de uma cultura digital.

Dessa forma, a ação do professor é permeada por dimensões não apenas técnicas, “mas com fundamento na ética da inovação, e de manejar conteúdos e metodologias que ampliem a visão política para a politicidade das técnicas e tecnologias, no âmbito de sua atuação cotidiana”. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, p.59).

A inovação curricular tão necessária deve vir por um viés social que amplie o entendimento dos estudantes sobre a sua realidade, dialogando com o mundo da tecnologia e a resolução de problemas, com recursos pedagógicos renovados que conduzam a uma educação proativa e persistente, promovendo o diálogo e que invista na humanização e na consciência coletiva e individual. Para isso não basta implementar computadores, tablets, lousas digitais e outros recursos tecnológicos nas salas de aulas. Para uma educação de fato ser considerada inovadora, faz-se necessário a promoção de diálogos entre os problemas que nos cercam e de todas as possibilidades para resolverem os problemas por meio da tecnologia, e assim envolver características do mundo real com o mundo virtual, ou seja, o hibridismo.

Moran (2013) defende que a “educação deve acontecer de modo híbrido, com uma simbiose permanente entre os mundos físico e digital”, comunicando-se não somente com os alunos olho no olho, mas sim digitalmente por meio das tecnologias móveis, aulas invertidas, projetos, gamificação e aula na modalidade *on-line*. Nesse sentido, o ensino híbrido pode colaborar na variedade de novos métodos. O professor sai de uma situação de detentor onisciente do conhecimento e assume a de facilitador, mediador, de ponte entre os conhecimentos e seus alunos, construindo em conjunto os saberes necessários.

Os caminhos curriculares para uma educação inovadora, não se fazem apenas em ambientes de aprendizagem formais, ele exige também o que propõe as metodologias ativas, ou seja, uma aprendizagem que envolve tecnologias digitais e o seu meio. O professor passa de detentor do conhecimento para o de organizador das aprendizagens. O papel do professor é de estimular a aprendizagem, através da proposta ou um projeto por meio de pesquisas, reflexões, discussões, desafios, resoluções de problemas. Moran (2013) ressalta: “O projeto pode ser dado a partir de um problema real, vivenciado pelo aluno ou sua comunidade, ou por meio de situações lúdicas”. O resultado dessa metodologia

inovadora, envolve o aluno de maneira mais direta na construção do seu conhecimento.

Atividades que integram o on-line com o presencial e as aulas invertidas, são exemplos de ensino híbrido, modelo que já vem acontecendo em diversas redes de ensino, após o aparecimento de um vírus que nos obrigou a manter o distanciamento social. Nessa metodologia, cabe ao professor a função de orientar e estimular o aluno dentro do seu tempo de aprender. Sobre a aula presencial, Moran (2013) diz que: “O momento presencial, deve ser de aprofundamento do que já foi pesquisado. Não destinado a esclarecer questões básicas”.

Para Bacich (2015) essa forma de ensinar, ultrapassa o discurso de que o professor deve se capacitar para o uso das tecnologias digitais, agora a discussão deve ser sobre como o professor pode inserir as tecnologias digitais em suas práticas de sala de aula. Deve-se fugir de receitas, de currículos engessados, que paralisam o pensar do aluno. O perfil da escola mudou e sua função social deve acompanhar esse perfil. O professor da escola da era digital necessita conhecer e aplicar as tecnologias digitais:

O papel do educador é essencial na organização e no direcionamento do processo. O objetivo é que, gradativamente, ele planeje atividades que possam atender às necessidades da turma. É importante que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma colaborativa, com foco no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento por meio das interações com o grupo. (BACICH 2015, p.56).

Nessa perspectiva, muitas são as metodologias que prometem participar desse modelo de ativismo no processo ensino e aprendizagem, como é o caso da gamificação, instrução por pares, rotação por estação, sala de aula invertida, dentre outras que fazem com que o aluno seja o grande responsável pelo seu aprendizado através do engajamento individual e coletivo.

REDE DE APRENDIZAGEM E OS RECURSOS TECNOLÓGICOS

Já sabemos que a educação acontece além dos espaços físicos escolar, compreende também os espaços abstratos, os chamados “espaços digitais”, nessa lógica, podemos inferir que a escola atual é digital, é online, é tecnológica, uma vez que os campos de conectividade entre o aluno e a informação aumenta diariamente, mediada pelos recursos tecnológicos. A rede de aprendizagem com atividades síncronas e assíncronas já é algo presente nas escolas.

A relação professor e aluno na aprendizagem colaborativa contempla a inter-relação e a interdependência dos seres humanos que devem ser solidários ao buscar caminhos felizes para uma vida sadia deles próprios e do planeta. (BEHRENS, 2013). Os ambientes de aprendizagem colaborativas, vem exigindo cada vez mais a qualificação dos profissionais, qualificação esta que não se limita a conhecimentos curriculares básicos da educação

formal, mas que se estende, profundamente, a conhecimentos gerais atualizados, que todo um universo humano e tudo o que a ele diz respeito, o que não se limita à uma sala de aula presencial, tal como é conhecida atualmente.

O papel do professor como gerenciador de aprendizagem em listas de discussão, fóruns e chats é fundamental, representando uma mudança em relação às atribuições que o professor estava acostumado a desempenhar em sala de aula (MORAN, 2013, p.56).

O cerne do ensino híbrido seria a “personalização do ensino”, de forma que cada aluno aprende de forma única e personalizada, e assim o processo de aprendizagem seja positivo.

A adoção do ensino híbrido é necessária serem repensadas a organização da sala de aula, a elaboração do plano pedagógico e a gestão do tempo na escola, o papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino tradicional e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais” (BACICH, 2017, p.56).

Nesse cenário, a educação desse século está pautada em plataformas digitais com conteúdo em diferentes linguagens midiáticas, animações, em realidade virtual com infográficos, vídeos, jogos, ou seja, a escola do quadro, papel e giz deu lugar os ambientes virtuais de aprendizagem, recursos digitais, aulas em vídeo, em áudio - playlists, podcasts, etc.

Os recursos tecnológicos possibilitam uma maior variedade de interações, há no mercado uma variedade de aplicativos e plataformas que promovem a interação e cooperação entre os estudantes, levando para sala de aula diversas formas de apresentação do conteúdo. Para Bottentuit Junior (2012), a criação de vídeos com dispositivos móveis pode ser utilizada em todas as disciplinas do currículo, inclusive poderá converter-se num grande desafio aos alunos ao solicitar que transformem a informação textual das disciplinas em conteúdo audiovisual.

Enfim, ambientes virtuais de aprendizagens, sala de aula invertida, metodologias ativas, espaço de interatividade, recursos digitais, realidade virtual, redes virtuais, rotações de trabalho, *e-learning* (do inglês *electronic learning*, “aprendizagem eletrônica”) ou ensino eletrônico, *m-learning* (*mobile learning* aprendizagem móvel) e *u-learning* (aprendizagem ubíqua) ganham cada vez mais importância, são temas recorrentes no cotidiano de boa parte das escolas, e embora alguns professores desconhecem essas novas nomenclaturas, mas em algum momento já fizeram uso de alguma abordagem ativa, mesmo que de forma não planejada, pois falta apoio ou interesse dos sistemas escolares, como afirma Muilenburg e Berge (2001) apud KENSKI (2016, pág.71):

Consideram que, sem apoio, o estudante costuma sentir-se isolado quando atua nesses novos ambientes. Uma das principais causas é a falta de

comunicação e interação com os demais participantes e a ausência de um professor que sane suas dúvidas e lhe dê orientações iniciais sobre como agir e o que fazer. Não basta, portanto, a utilização das tecnologias avançadas como repositórios de conteúdo.

Nessa perspectiva, o professor deve ser visto como um tutor, um integrador, um encorajador de ações colaborativas, mas para isso requer uma mudança e engajamento coletivo para a utilização de novas práticas que visem o ativismo pedagógico.

RESSIGNIFICAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A partir da problemática de que muitos docentes não tiveram em suas formações iniciais e continuada acesso à modelos ou padrões de ensino que integrassem as tecnologias digitais com o seu saber pedagógico e sentem necessidade em sua prática pedagógica. O profissional docente passa por um processo de construções e desconstruções ao longo dos anos, a definição de identidade não é mais algo pontual e sim faz parte de um processo formativo atrelado também às ressignificações sociais.

Adquirir uma identidade profissional adequada com as novas demandas e a nova realidade da profissão em tempos de ensino remoto e híbrido é um grande passo para a ressignificação da profissão. Atividades que integram o on-line com o presencial e as aulas invertidas, são exemplos de ensino híbrido. Nessa metodologia, cabe ao professor a função de orientar e estimular o aluno dentro do seu tempo de aprender. Sobre a aula presencial, Moran (2013) diz que: “O momento presencial, deve ser de aprofundamento do que já foi pesquisado. Não destinado a esclarecer questões básicas”.

Para Bacich (2015) essa forma de ensinar, ultrapassa o discurso de que o professor deve se capacitar para o uso das tecnologias digitais, agora a discussão deve ser sobre como o professor pode inserir as tecnologias digitais em suas práticas de sala de aula. Deve-se fugir de receitas, de currículos engessados, que paralisam o pensar do aluno. O perfil da escola mudou e sua função social deve acompanhar esse perfil. O professor da escola da era digital necessita conhecer e aplicar as tecnologias digitais.

A Base Nacional Curricular Comum - BNCC aborda em seu texto dez competências a serem aprendidas pelos alunos, onde destacar-se a quinta competência que trata da cultura digital, ou seja, para o estudante chegar a um pleno desenvolvimento de uma cultura digital o docente deverá estar apto a auxiliá-los de modo que também domine estratégias que alcancem ao domínio pleno de uma cultura digital.

Segundo Mattar (2020), “a cultura digital envolve aprendizagens acerca de formas de participação social mais conscientes, críticas éticas e democráticas por meio de tecnologias digitais.” Na sociedade do conhecimento, as tecnologias garantem a atualização de informações e o desenvolvimento de novos recursos em todas as áreas, o que permite

um aprendizado contínuo, tanto para aquele que necessita de atualização na sua atividade profissional, quanto para quem necessita aprender novos conteúdos.

A educação passa por mudanças com o passar dos tempos, tanto na forma do professor conduzir sua aula, na capacidade de interação entre os envolvidos no processo ensino- aprendizagem, fato que reflete nas diretrizes das diversas tendências pedagógicas que conhecemos, as tecnologias são reflexos dessas mudanças na sociedade, visto que cada momento histórico trouxe um elemento tecnológico a serviço da educação, a exemplo da lousa branca que substituiu as lousas de giz, e hoje estão sendo substituídas pelas lousas interativas.

Nas escolas públicas brasileiras existem muitos professores que tiveram em sua formação inicial pouco ou nenhum contato com as tecnologias existentes, e muitos desconhecem totalmente o uso e aplicabilidade como recurso educacional, portanto, é um grande desafio que esses professores busquem o fazer pedagógico e tecnológico como papel significativo para sua prática. Muitos deles, estão vivenciando pela primeira vez uma era nova, das a era tecnológica, e para mantê-lo no mercado de trabalho estes precisam se reinventar enquanto educadores. Fato esse que contrapõe com os alunos da sociedade atual que já nasceram na era tecnológica, ou seja, grande parte dos estudantes já possui o acesso às informações na palma da mão, as tecnologias digitais estão alcance da maioria dos estudantes através dos seus smartphones, notebooks, tablets etc. o que os torna seres dinâmicos e ativos digitais naturalmente.

A aprendizagem ativa requer professores capacitados para que os alunos participem do processo ensino aprendizagem, para que tanto os alunos quanto os professores pratiquem a imersão da sociedade tecnológica de forma satisfatória. Nesse sentido, “a profissão docente deve abandonar a concepção do século XVI de mera transmissão do conhecimento acadêmico” (Imbernón 2015), o que se tornou obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática, plural e integradora e tecnológica. Bacich, 2017 diz que, apesar das dificuldades encontradas pelo docente, o papel ativo do professor como designer de caminhos, de atividades individuais e em grupo é decisivo e diferente”.

É necessária a redefinição da docência, “se a educação dos seres humanos pouco a pouco se tornou complexa, o mesmo acontece com a profissão docente” (Imbernón, 2011). A sociedade da informação exige uma maior participação social e digital docente, ou seja, a profissão docente assume um novo papel, o de agente social e digital, além do agente pedagógico. Segundo Pimenta, 1999, à docência não se faz a partir de atos isolados e sim a partir de um conjunto de fatores correlacionados, ela ressalta que “a identidade do professor se constrói a partir de ressignificações sociais da profissão, onde os saberes da docência são: experiência, conhecimento e saberes pedagógicos”, as tecnologias integram o ramo dos novos conhecimentos para que atrelado ao saber pedagógico rearranjar a

prática do professor atual.

Para Perrenoud (2000, p. 128): “Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.”

O ensino atual é híbrido, ou seja, legítima o ensino presencial e o físico, portanto, a expansão em direção à aprendizagem híbrida e online foi facilitada principalmente pelo estabelecimento de unidades separadas de suporte em tecnologia de aprendizagem com subsídio ao corpo docente e aos instrutores que não possuem a experiência ou as habilidades para o ensino online. Embora essencial, será proibitivamente caro continuar a expandir tais unidades na medida em que a educação online continuar a crescer. (BATES, 2011, p.497).

Não se pode mais pensar num professor passivo em que não domina os meios tecnológicos, por isso pensar numa formação para os professores a que trata assuntos da tecnologia é emergente e necessário. A atividade da docência outrora vista como sacerdócio, hoje passa a ser um compromisso com as emergências sociais, um aluno ativo que chega nas escolas com sede do conteúdo e ao mesmo tempo com o conteúdo disponível ao seu bel-prazer através rede mundial de computadores, conectados a milhões de dispositivos, incluindo seus próprios smartphones com milhares de funcionalidades, e os recursos de busca da Internet à disposição.

Por isso cabe uma formação docente também “conectada” com essas novas exigências. As políticas que regem a educação devem estar conectadas com a atual sociedade, numa perspectiva de apropriação das novas demandas e perfis estudantis, que já dominam a linguagem digital, que é “a linguagem que se articula com as tecnologias eletrônicas de informação e comunicação” (KENSKI, 2007).

As políticas educacionais já apontam para esse novo desafio, À LDB e a BNCC comungam da importância e da emergência da compreensão das tecnologias no processo educativo, cabe a todos nós, educadores, investimos numa formação condizente com a realidade dos nossos novos alunos e desta forma teremos grandes avanços na Educação Básica brasileira. Os projetos pedagógicos inovadores conciliam, na organização curricular que equilibram o presencial e on-line e que, sob orientação de um professor, levam os estudantes a um patamar mais elevado de síntese e de novas habilidades. Os desafios profissionais dos docentes são inúmeros, profissionais formados em diferentes séculos, tendo que suprir anseios de alunos nascidos neste século, o século das tecnologias.

A formação continuada em tecnologias é o caminho para que esses profissionais consigam suprir os alunos desejosos de conhecimentos utilizando diversos meios e através

de vários recursos, no entanto as políticas educacionais devem oferecer condições a esses profissionais para enfrentar esses desafios. Conclui-se que a atividade da docência outrora vista como sacerdócio, hoje passa a ser um compromisso com as emergências sociais, um aluno ativo que chega nas escolas com sede do conteúdo e ao mesmo tempo com o conteúdo disponível ao seu bel-prazer através rede mundial de computadores, conectados a milhões de dispositivos, incluindo seus próprios smartphones, com milhares de funcionalidades, e os recursos digitais à disposição.

O professor do século XXI traz consigo uma série de responsabilidades sociais e emocionais fruto do novo século, os nativos digitais, vulgo os alunos de hoje, pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores. Não se pode pensar num sistema educacional do passado para alunos atuais, e isso nada tem a ver com a falência do sistema educativo, mas sim com a nova configuração dos nossos alunos. Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas sociais de cada contexto histórico são refletidas diariamente nas instituições, o momento atual é da cultura digital, então, a apropriação das características da web e as concepções de currículo nos mostram uma realidade permanente, e isso reflete em definições que a web currículo e ensino híbrido trazem para as escolas. A pandemia do coronavírus acelerou o processo do uso em massa das tecnologias digitais e do ensino híbrido, mas não podemos dizer que o mérito foi todo dela, afinal muito antes já se pensava em meios de se fazer uma escola que aliasse o ensino remoto com o presencial e já se utilizava as tecnologias digitais, mesmo que em uma minoria de escolas.

Contudo, uma nova forma de conceber a profissão e os espaços de aprendizagem são reflexos da sociedade desterritorializada onde novos desafios foram se contextualizando a fim de serem superados dia após dia. É de responsabilidade da escola de hoje formar cidadãos críticos, criativos, capazes de resolver os problemas de um mundo globalizado e altamente competitivo, assim como o currículo escolar de hoje deve ser trabalhado na perspectiva da inclusão digital e social, uma vez que as tecnologias e os processos dinâmicos sociais estão diretamente ligadas ao processo de democratização do saber no mundo virtual. A internet e as tecnologias digitais diariamente promovem a criação de novos espaços de interação e comunicação entre as pessoas, aumentando o leque de possibilidades de se construir o conhecimento para si e para uma comunidade.

É inegável que a atual era digital trouxe vários espaços diferenciados de educação com os ambientes virtuais de aprendizagem, mas isso não significa que a escola, instituição milenar e consagrada será extinta, pelo contrário, ela se redimensiona em forma e espaço,

como uma instituição que tem por função social democratizar uma educação de qualidade formando cidadãos críticos. Portanto, está aprendendo a conviver em harmonia com os espaços virtuais e a nova maneira de se obter informações. Dessa forma, o currículo necessita contemplar as urgências sociais e conter os aspectos das tecnologias dentro das salas de aula, e considerar que a educação se pauta no presencial e no *on-line*, o ciberespaço que é um espaço que não se faz necessária a presença física para constituir a comunicação, espaço virtual que surge na interconexão das redes dos dispositivos digitais do planeta, já faz parte da realidade de alunos e professores.

A formação docente em tecnologias digitais também é algo indispensável para o bom andamento de uma escola digital, híbrida, conectada, afinal o docente não é mais o detentor do conhecimento e sim o orientador do conhecimento, levando assim o aluno a melhor estratégia. Assume então, a condição de paridade entre a formação docente e estas tecnologias digitais, ou seja, no sentido de andar lado a lado para o sucesso das estratégias educacionais para um ensino híbrido. Contudo, as diferentes formas de conceber a educação, não poderá ser vista como rivais ou que uma suplantar a outra, pelo contrário, a escola física já se apropriou dos recursos da escola digital, a fusão está acontecendo historicamente e pedagogicamente, espera-se, portanto que os novos currículos escolares estejam preparados para essa nova escola e esse novo jeito de fazer a educação em tempos híbridos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Currículo e narrativas digitais em tempos de ubiquidade: criação e integração entre contextos de aprendizagem. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 25, n. 59/2, p. 526-546, jun. 2016. ISSN 2238-2097. Disponível em: <http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3833/2614>. Acesso em: 27 jun. 2020.

BACICH, L.; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. de M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, Lillian; MORAN, José Manuel. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

BATES, Tony. **Educar na era digital**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOTTENTUIT JUNIOR, João B. Do computador ao tablet: vantagens pedagógicas na utilização de dispositivos móveis na educação. **Revista Educa Online: Educomunicação Educação e Nova Tecnologias**. V. 6, n 1. janeiro/abril, p.125-149, 2012

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo :Atlas, 2002

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus,2012_

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

MATTAR. João (Org.) **Relatos de pesquisas em aprendizagens baseadas em games**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2013.

PERRENOUD, P Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTAELLA. Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pó humano. **Revista Famecos**. Porto Alegre: dez.2003.

🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

SABERES E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO:

múltiplos olhares



🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

SABERES E PERSPECTIVAS

NA EDUCAÇÃO:

múltiplos olhares



Atena
Editora
Ano 2022