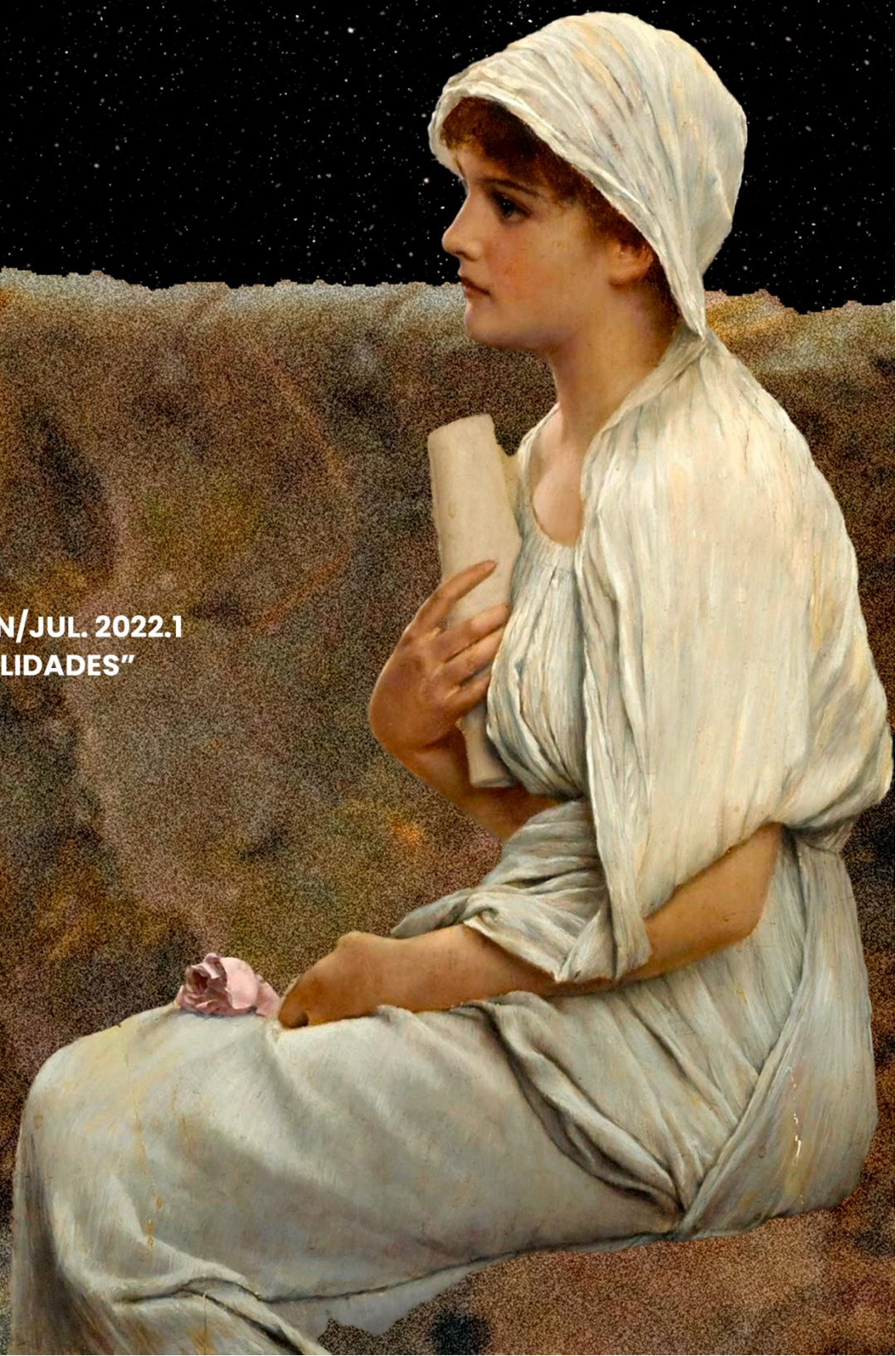




IVY ENBER SCIENTIFIC JOURNAL

VOLUME 2 - NÚMERO 1 - JAN/JUL. 2022.1
DOSSIÊ "EDUCAÇÃO E ATUALIDADES"



EXPEDIENTE

A Ivy Enber Scientific Journal apresenta o seu mais novo número correspondente ao Dossiê 2022.1 intitulado: “Educação e Atualidades”. Na edição completa, é possível acessar o expediente, apresentação do dossiê e artigos sequenciados à temática e com definição livre.

A equipe editorial cumprimenta os leitores e destaca o convite para a submissão dos seus trabalhos no próximo Dossiê 2022.2 “Religião e Filosofia”, que receberá os manuscritos ao longo deste novo semestre. A periodicidade de publicação é, a partir deste ano (2022), semestral, contribuindo, pois, com a veiculação dos trabalhos em dois momentos: no primeiro, com a verificação de um tema na perspectiva da “Educação”, e no segundo, com uma temática relacionada à “Religião”.

Neste sentido, os convites para possíveis coordenadores dos Dossiês considerarão o perfil pesquisador em conformidade com o campo temático definido, podendo haver por parte das coordenações releituras e novas proposições.

Ressalta-se que A Ivy Enber Scientific Journal zela pelo objetivo de decoro acadêmico, promovendo em suas publicações o acesso da sociedade e comunidade acadêmica a trabalhos com rigor de pesquisa, convencionando-os à abrangência internacional, tendo em vista a transnacionalização da Ivy Enber Christian University, Universidade que promove a Ivy Enber Scientific Journal bem como outros projetos de pesquisas internacionais.

A equipe editorial ressalta o convite à leitura deste número e a participação na Ivy Enber Scientific Journal.

Desejamos uma ótima leitura!

Editora Gerente

Kelly Thaysy Lopes Nascimento

MASTHEAD

The Ivy Enber Scientific Journal presents its newest issue corresponding to Dossier 2022.1 entitled: “Education and Current Affairs”. In the complete edition, it is possible to access the file, presentation of the dossier and articles sequenced to the theme, as well as with free definition.

The editorial team greets readers and highlights the invitation to submit their works in the next Dossier 2022.2 “Religion and Philosophy” that will receive manuscripts throughout this new semester. As of this year (2022), the frequency of publication is biannual, thus contributing to the publication of works in two moments: in the first with the verification of a theme from the perspective of "Education" and in the second with a theme related to the “Religion”.

In this sense, the invitations for possible coordinators of the Dossiers will consider the researcher profile in accordance with the defined thematic field, and there may be re-readings and new propositions on the part of the coordinators.

The Ivy Enber Scientific Journal strives for the objective of academic decorum, promoting in its publications the access of society and the academic community to works with research rigor and agreeing them to international scope with a view to the transnationalization of the Ivy Enber Christian University, the university that promotes the Ivy Enber Scientific Journal and other international research projects.

The editorial team emphasizes the invitation to read this issue and participate in the Ivy Enber Scientific Journal.

We wish you a great read

Managing Editor

Kelly Thaysy Lopes Nascimento

IVY ENBER SCIENTIFIC JOURNAL

EQUIPE EDITORIAL

Editora Gerente

Kelly Thaysy Lopes Nascimento (Ivy Enber Christian University – Unidade Brasil)

Co-Editor

Josue Claudio Dantas (Ivy Enber Christian University – Unidade EUA)

Editora de Sistema

Angelli Costa (Ivy Enber Christian University - Unidade Brasil)

Editora de Design

Camila Félix Silva (Ivy Enber Christian University - Unidade Brasil)

Equipe Editorial Executiva

Jean Alencar (Ivy Enber Christian University – Unidade Brasil)

José Nikácio Júnior Lopes Vieira (Ivy Enber Christian University – Unidade Brasil)

José Félix dos Santos Neto (Ivy Enber Christian University – Unidade Brasil)

Maraiane Pinto de Sousa (Ivy Enber Christian University – Unidade Brasil)

Marcilane da Silva Santos (Ivy Enber Christian University – Unidade Brasil)

Suellen Cristina Rodrigues Ferreira (Ivy Enber Christian University – Unidade Brasil)

Conselho Editorial Interno

Adriano Pascoal Ferreira (Ivy Enber Christian University – Unidade Angola)

Josue Claudio Dantas (Ivy Enber Christian University – Unidade EUA)

Kelly Thaysy Lopes Nascimento (Ivy Enber Christian University - Unidade Brasil)

Conselho Editorial Externo

Carlos Adriano Martins (INEP/MEC)

Roberto Pereira Veras (IFAC)

ORGANIZAÇÃO 2022.1

Direção editorial

Kelly Thaysy Lopes Nascimento

Diagramação e Revisão

Camila Félix Silva

Lucas Gomes Dantas

Atualização do Sistema

Angelli Mayra Ferreira Emiliano Costa

Capa

Franklin Mendes

IVY ENBER SCIENTIFIC JOURNAL

V. 2, N. 1, 2022.1

Periodicidade semestral

165p.

Orlando, FL

Periodicidade/Periodicity:

Mensal - fluxo contínuo

Monthly - continuous flow

Endereço para correspondência/Mailing address:

7350 Futures Drive, Orlando -FL 32819.

Telefone/Phone:+1 321-300-9710

E-mail: scientificjournal@enberuniversity.com

Página na Internet/Website:

<https://enber.edu.eu/revista/index.php/ies/about>



IVY ENBER SCIENTIFIC JOURNAL

<https://enber.edu.eu/revista/index.php/ies/about>

ORLANDO - FL

2022



Sumário

EXPEDIENTE.....	2
APRESENTAÇÃO.....	10
THE DISCOURSE OF BRAZILIAN EDUCATION: ARCHEOLOGY OF POWER IN THE JESUIT GENESIS.....	13
Simone Aparecida de Sousa Capperucci.....	13
PEDAGOGICAL WORK WITH EDUCATIONAL PRACTICES AT THE NOBILINO ALVES DE ARAÚJO SCHOOL, IN BREJO SANTO/CEARÁ, AS A MEANS OF FACING POVERTY AND SOCIAL INEQUALITIES	25
Francisco Adriano Evangelista Ferreira	25
SOCIAL INCLUSION IN CHILDHOOD EDUCATION AND ITS ADVANCES IN THE 21ST CENTURY IN BRAZIL.....	43
Antonio Rodrigues Sobrinho Filho.....	43
ASSESSMENT OF THE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL IMPACTS OF REMOTE TEACHING DURING THE PANDEMIC	53
Veronica Maria Florêncio De Moraes Silva	53
THE SCHOOL SUPERVISOR AND ITS FUNCTIONS IN THE SCHOOL CONTEXT	67
Tássio Ricardo de Oliveira Carlos	67
TEACHING HISTORY AND GEOGRAPHY IN ELEMENTARY SCHOOL I AND CHILD EDUCATION	78
Tássio Ricardo de Oliveira Carlos	78
THE TEACHING OF MATHEMATICS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ELEMENTARY EDUCATION: PERSPECTIVES AND CONCEPTIONS AND THE PLAYFULNESS	90
Tássio Ricardo de Oliveira Carlos	90



MULTI-GRADE IN THE INITIAL GRADES OF ELEMENTARY EDUCATION IN RIVERSIDE COMMUNITIES	102
Alciraine Queiroz	102
TRANSDISCIPLINARY TEACHING/LEARNING AND ITS TECHNOLOGIES: READING AS A STARTING POINT	110
G. T. Fernandes	110
Rubens Maurício Hempel Ferreira Gomes	110
REVIEWING CONCEPTS AND UNDERSTANDING TERMINOLOGIES: A CRITICAL APPROACH TO TERMS IN EDUCATION SCIENCE	132
G. T. Fernandes	132
Rubens Mauricio Hempel Ferreira Gomes	132
RELIGIOUS EDUCATION IN SCHOOLS, WHY?.....	150
Maria Gorete Santos Jales de Melo	150



DOSSIÊ TEMÁTICO: EDUCAÇÃO E ATUALIDADES

APRESENTAÇÃO

O dossiê aqui apresentado aborda temas atuais da educação sem deixar de contemplar a história da educação e de pensá-la em suas diversas faces e possibilidades. Aqui, temas diversos são explorados de tal forma que o(a) leitor(a) que se debruça sobre os textos aqui abordados têm a oportunidade de refletir sobre educação em diferentes aspectos e contextos.

Simone Capperuci no artigo “O DISCURSO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ARQUEOLOGIA DO PODER DA GÊNESE JESUÍTA” nos brinda com uma abordagem sociológica que observa historicamente a educação brasileira embasada na obra de Michel Foucault ao pensar o poder e suas relações.

No artigo “O TRABALHO PEDAGÓGICO COM PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA NOBILINO ALVES DE ARAÚJO” de Francisco Ferreira há um estudo sobre o enfrentamento à pobreza nesta instituição de ensino que está localizada no brejo cearense.

“A INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS AVANÇOS NO SÉCULO XXI” de Antonio Filho mostra como esta etapa da educação básica, durante a pandemia, apresentou dificuldades de se adequar ao ensino remoto pela ausência de computadores e meios digitais por parte deste público.

Em “AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS SOCIAIS E PSICOLÓGICOS DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA”, Verônica Silva traz uma abordagem atual sobre os efeitos da pandemia para a educação. De forma problematizadora, a autora destaca como docentes e discentes precisaram se adequar às novas tecnologias para garantir que se mantivesse minimamente o ensino e aprendizado.



Tássio Carlos, no artigo “O SUPERVISOR ESCOLAR E SUAS FUNÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR”, realiza uma abordagem histórica utilizando-se do aparato teórico da história da educação. Essa abordagem viabiliza ao leitor um olhar crítico sobre esse profissional no cotidiano escolar, seus desafios e capacidade de articulação.

Este autor também apresenta uma relevante abordagem sobre “O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I E EDUCAÇÃO INFANTIL” ao destacar como ambos os componentes curriculares contribuem com a formação e compreensão dos seres humanos sendo, portanto, fundamentais no ambiente escolar.

Em “O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES E A LUDICIDADE”, Tássio Carlos destaca como o lúdico contribui com o aprendizado das crianças durante a educação infantil e nos anos iniciais.

Alciraine Queiroz no artigo “MULTISSERIADO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS COMUNIDADES RIBEIRINHAS” traz uma perspectiva crítica que permite um olhar diferenciado para este público específico com suas dificuldades, precariedades e limitações.

Rubens Maurício Hempel Ferreira Gomes e G. T. Fernandes em “ENSINO/APRENDIZAGEM TRANSDISCIPLINAR E SUAS TECNOLOGIAS: a leitura como ponto de partida” enfatiza sobre as novas tecnologias nas últimas décadas e seus impactos no processo de ensino e aprendizado. Os autores constroem ainda uma discussão intitulada “REVISANDO CONCEITOS E COMPREENDENDO AS TERMINOLOGIAS: uma abordagem crítica de Termos na Ciência da Educação”. Nela conceitos da educação como letramento e multiletramento são apresentados e postos em análise viabilizando o aprendizado de quem se volta para estudar a temática.

Maria Gorete Santos de Jales Melo em “ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS, POR QUÊ?” conclui sobre a perspectiva prática do componente



curricular e sua não conformidade com os documentos oficiais, compreendendo o contexto da pluralidade religiosa e a prática do proselitismo em sala de aula.

Enfim, é possível ter um olhar amplo e crítico sobre a discussão da educação na atualidade em cada artigo aqui escrito sob um viés histórico e sociológico. Desejamos excelente leitura e bons estudos a você leitor(a) dedicado à área de educação!

Com carinho,

Prof. Dra. Danielle Ventura de Lima Pinheiro,

Prof. Dr. Marinilson Barbosa da Silva.



**O DISCURSO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ARQUEOLOGIA DO PODER NA
GÊNESE JESUÍTA**

**THE DISCOURSE OF BRAZILIAN EDUCATION: ARCHEOLOGY OF POWER
IN THE JESUIT GENESIS**

Simone Aparecida de Sousa Capperucci¹

RESUMO

A educação brasileira é tema de análise e discussões, sendo percebida pela sociedade como instituição imprescindível para o desenvolvimento de uma sociedade. Entretanto apesar dessa discussão, desde a implantação da educação no Brasil, com os jesuítas, evidencia-se que os propósitos da educação sempre estiveram ligados a classe dominante, subjugando os dominados. Assim o presente trabalho tem por objetivo incitar a percepção para os discursos apresentados na educação brasileira através da arqueologia e genealogia de Michel Foucault, que discute o poder e suas relações. A metodologia utilizada foi uma revisão de literatura sobre o assunto através de autores, além de Foucault que discutem o assunto. Perceber as relações de poder e raízes da educação brasileira é o caminho para analisarmos onde estamos e onde pretendemos chegar para traçar os caminhos necessários para a educação de nosso país avançar.

Palavras-chave: Discurso. Educação brasileira. Arqueologia. Genealogia. Legislação.

ABSTRACT

Brazilian education is the subject of analysis and discussions, being perceived by society as an essential institution for the development of a society. However, despite this discussion, since the implementation of education in Brazil, with the Jesuits, it is evident that the purposes of education have always been linked to the dominant class, subjugating the dominated. Thus, the present work aims to incite the perception of the discourses presented in Brazilian education through the archeology and genealogy of Michel Foucault, who discusses power and its relations. The methodology used was a literature review on the subject through authors, in addition to Foucault who discuss the subject. Understanding the power relations and roots of Brazilian education is the way to analyze where we are and where we intend to go in order to trace the necessary paths for the education of our country to advance.

Keywords: Speech. Brazilian education. Archeology. Genealogy. Legislation.

¹Mestra em Educação e linguagem pelo Centro Universitário de Caratinga (UNEC). Docente nesta mesma Instituição (UNEC).



INTRODUÇÃO

A educação no Brasil iniciou-se com a chegada dos jesuítas, como parte do processo de ocupação portuguesa do território brasileiro. Desde esse período, até os dias atuais, temos um processo educacional marcado por discursos libertatórios que escondem processos de massificação da população, sendo a educação uma das instituições que atuam como aparelho ideológico com o objetivo da manutenção da ordem de poder.

Assim, dentro desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar a arqueologia do poder transmitida pela educação brasileira a partir da instauração da educação pelos jesuítas, no processo de chegada e conquista do território brasileiro pelos portugueses.

Essa discussão se faz importante uma vez que na maioria das vezes a sociedade em geral e mesmo os profissionais que atuam na educação diretamente não percebem que as práticas reproduzidas no ambiente escolar não visam a uma educação libertadora e emancipatória, incluindo na identidade e protagonismo mesmo dos profissionais em educação.

Atuando como aparelho ideológico do Estado, a escola consegue através de ideologias convencer os profissionais em educação e a sociedade em geral de que o modelo implementado é o melhor para todos sem, no entanto, isso condizer com a verdade.

Para essa discussão o presente trabalho terá como teóricos Pierre Bordieu, que trabalha conceitos como aparelhos ideológicos do Estado, Michel Foucault com apresentações sobre genealogia e arqueologia, entre outros que discutem sobre a educação e seus discursos.

A ARQUEOLOGIA DO PODER NA GÊNESE JESUÍTA

A história da educação brasileira desde seu início foi marcada pela subjugação das classes, educação de dominantes sobre dominados, em função dos dominantes; educação que se pauta numa legislação seguidora de modelos



estrangeiros, desvinculada da realidade brasileira, não traduzindo na prática aquilo que muitas vezes se profere nos discursos.

Temos na educação brasileira subjacentes à educação os anseios de dominação e os interesses econômicos da elite, que produzem modelos educacionais que atendam a seus interesses, modelos implantados desde a formação da educação brasileira iniciada pelos jesuítas, pois:

(...) foram ainda os jesuítas que representaram, melhor do que ninguém, esse princípio da disciplina pela obediência. Mesmo em nossa América do Sul, deixaram disso exemplo memorável com suas reduções (aldeamentos) e doutrinas. Nenhuma tirania moderna, nenhum teórico da ditadura do proletariado ou Estado totalitário, chegou sequer a vislumbrar a possibilidade desse prodígio de racionalização que conseguiram os padres da Companhia de Jesus em suas missões. (HOLANDA, 1988, p.39).

Os jesuítas iniciaram a história da educação brasileira baseados na subjugação dos índios, desrespeitando a cultura dos mesmos, impondo um modelo cultural europeu, que predomina na educação brasileira até os dias de hoje, educação que desconsidera as situações vivencionais do indivíduo, objetivando massificá-lo. A cultura dominante é considerada como a cultura adequada, devendo todos ajustarem-se a ela.

Incumbidos dessa missão, promoveram a criação das missões, onde organizavam as populações indígenas em torno de um regime que combinava trabalho e religiosidade. Ao submeterem as populações aos conjuntos de valor da Europa, minavam toda a diversidade cultural das populações nativas do território. Além disso, submetiam os mesmos a uma rotina de trabalho que despertava a cobiça dos bandeirantes, que praticavam a venda de escravos indígenas. Ao mesmo tempo em que atuavam junto aos nativos, os jesuítas foram responsáveis pela fundação das primeiras instituições de ensino do Brasil Colonial. Os principais centros de exploração colonial contavam com colégios administrados dentro da colônia. Dessa forma, todo acesso ao conhecimento laico da época era controlado pela Igreja. A ação da Igreja na educação foi de grande importância para compreensão dos traços da nossa cultura: o grande respaldo dado às escolas comandadas por denominações religiosas e a predominância da fé católica em nosso país. Além de contar com o apoio financeiro da Igreja, os jesuítas também utilizavam da mão-de-obra indígena no desenvolvimento de atividades agrícolas. Isso fez com que a Companhia de Jesus acumulasse um expressivo montante de bens no Brasil. Fazendas de gado, olarias e engenhos eram administradas pela ordem. (SOUSA, s.p., s.d.)



Os interesses econômicos inseridos no processo educativo também já se faziam presentes desde o início do processo de educação, uma vez que os índios eram utilizados como mão-de-obra pelos jesuítas, para o cultivo de suas propriedades. A educação jesuítica tinha o claro objetivo de ajustar os silvícolas aos interesses portugueses, representados pelos jesuítas.

É que os interesses da Companhia, com relação aos indígenas, eram outros que não os do estado leigo: para este, o homem selvagem, legítima presa de conquista, era material humano indispensável ao trabalho e à vida econômica das colônias; para a Companhia, o silvícola era um pagão que importava evangelizar, um bruto, esquecido da lei de Deus, que importava cristianizar (VIEIRA, p.119, 1995).

Seguindo o que nos diz Chauí, a história não dá saltos e seguindo Galeano “a história é um profeta com os olhos voltados para trás, pelo que foi e contra o que foi, anuncia o que será”, assim passando por diferentes fases e denominações e educação brasileira não fugiu da fórmula inicial trazida pelos jesuítas, sempre baseada em modelos europeus, atendendo aos interesses da classe dominante, privilegiando ora a exclusão, ora a massificação, se não considerarmos a massificação, também como uma forma de exclusão.

É entendida como continuidade e progresso, a história, além de excluir a ruptura, exclui a diferença temporal (o que diferencia internamente presente, passado e futuro), substituindo-a pela diferença empírica dos tempos, ou pela sucessão. O passado se insere na linha contínua da tradição memorizada, e o futuro é posto como previsível e provável, permeando a dimensão possível. Assim como anula a alteridade interna que a constitui como formação social, essa história anula a alteridade temporal por meio de uma temporalidade una, única, linear, homogênea, sucessiva e contínua. Dessa maneira, ordena o espaço social, organiza a memória e administra o porvir.(CHAUÍ, p.119-120,1996).

Essa inversão é consolidada através de ideologias. Para o presente trabalho entenderemos a ideologia por representações que nem sempre coincidem com a realidade, conforme salienta Chauí.

O real não é um dado sensível nem um dado intelectual, mas é um processo, um movimento temporal de constituição do ser e de sua significação, e esse processo depende fundamentalmente do modo como os homens se relacionam entre si e com a natureza. Essas relações entre os homens e deles com a natureza constituem as relações sociais como algo produzido pelos próprios homens, ainda que estes não tenham consciência de serem seus únicos autores. (...) Essas idéias ou representações, no entanto, tenderão a esconder dos homens o modo real como suas formas sociais foram produzidas e a



origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia. Por seu intermédio os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação fazendo com que pareçam verdadeiras e justas. (CHAUÍ, 1980, p.20-21).

Mas afinal em que reside a força ideológica, senão na linguagem? Como afirma Bourdieu a linguagem é o que garante aos dominantes a transmissão de mensagens adequadas a seus interesses, sendo legitimada pelo poder simbólico dado pela sociedade a determinados representantes, daí a intrínseca relação existente entre os aparelhos ideológicos e a linguagem na constituição das relações de dominação existentes na sociedade.

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. Isto significa que o poder simbólico não reside nos “sistemas simbólicos” em forma de uma “illocutionary force” mas se define numa relação determinada- e por meio desta- entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz a crença. O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é de competência das palavras. (BOURDIEU, 2003, p.14-15).

Através da linguagem é que o poder ganha concretude, deixa de ser abstrato. Assim analisaremos a linguagem da educação brasileira para percebermos como a mesma se coloca como aparelho ideológico de dominação, assumindo postura de educação para as massas, ao mesmo tempo queremos mostrar que se uma das formas de concretude das relações de poder é a linguagem a escola pode, através da manipulação da linguagem modificar as relações sociais, modificando as relações de poder.

Na verdade, dentre as soluções historicamente conhecidas quanto ao problema da transmissão do poder e dos privilégios, sem dúvida a mais dissimulada e por isso mesmo a mais adequada das sociedades tendentes a recusar as formas mais patentes de transmissão hereditária do poder e dos privilégios, é aquela veiculada pelo sistema de ensino ao contribuir para a reprodução da estrutura de relações de classe dissimulando, sob as aparências da neutralidade, o cumprimento desta função. (BOURDIEU, 2001, p.296).



Mas o que a realidade da escola reproduz em toda sua linguagem é a hierarquização da sociedade e a relação entre dominantes e dominados.

Hierarquia profissional, diretor, vice, professores, assistentes, secretários regionais, estaduais, etc., num claro esquema de ordenantes e ordenados. Salas de aula com carteiras enfileiradas, esquema burocrático que causaria a falência de qualquer empresa, tudo em nome da ordem, como se o mundo não tivesse partido do caos.

Ao apresentar as hierarquias sociais e a reprodução destas hierarquias como se estivessem baseadas na hierarquia de “dons”, méritos ou competências que suas sanções estabelecem e consagram, ou melhor, ao converter hierarquias sociais em hierarquias escolares, o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (BOURDIEU, 2001, p.311).

Dentro desse contexto a transmissão de conteúdos é o foco de atenção da prática político-pedagógica, assimilação, não apenas de conteúdos previamente estabelecidos como verdades, mas de uma estratificação na qual alguns detêm o conhecimento e outros têm apenas a autorização para reproduzi-lo.

Dentro desse processo educacional temos Michel Foucault que discute as relações de poder dentro dos microcosmos, sendo conveniente discutir essas relações dentro das instituições escolares, uma vez constituírem esses importantes aparelhos ideológicos do Estado.

Um Aparelho Ideológico de Estado é um sistema de instituições, organizações e práticas correspondentes, definidas. Nas instituições, organizações e práticas desse sistema é realizada toda a Ideologia de Estado ou uma parte dessa ideologia (em geral, uma combinação típica de certos elementos). A ideologia realizada em um AIE garante sua unidade de sistema “ancorada” em funções materiais, próprias de cada AIE, que não são redutíveis a essa ideologia, mas lhe servem de “suporte”. (ALTHUSSER, 1995, p. 104).

Essa constatação é corroborada quando se assume para o processo educacional a função de transmissão de cultura, além de outras reproduções



que permitam que a sociedade continue numa estrutura estratificada que garanta a manutenção das relações de poder.

Ao definir tradicionalmente o “sistema de educação “como o conjunto de mecanismos institucionais ou usuais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações de cultura herdada do passado (i.e., a informação acumulada), as teorias clássicas tendem a dissociar a reprodução cultural da sua função de reprodução social, i.e., a ignorar o efeito próprio das relações simbólicas na reprodução das relações de força. (BORDIEUX; PASSERON, 1971, p. 31).

Quando observamos que desde os jesuítas, as instituições escolares reproduzem uma ordem, atendendo a interesses de alguns grupos, evidencia-se que apesar do avanço quantitativo, consolidado pela Constituição Federal de 1998 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação não aconteceu, estando às instituições escolares envolvidas numa relação de poder estratificado no qual a alguns cabe comandar e a outros obedecer.

Mas é preciso não se iludir: o poder que legisla, regulamenta e controla não está exclusivamente centralizado num saber elaborado no exterior da instituição escolar, nela se exercendo de fora para dentro e de cima para baixo. Ao contrário, na medida mesma em que professores e alunos nos limitamos a cumprir as normas, a assimilar o saber "qualificado", trazemos para dentro das próprias relações pedagógicas os mesmos mecanismos e os mesmos efeitos de exercício do poder. É quando a escola não pode ser um lugar onde se pensa para ser o lugar onde se reproduz o conhecimento instituído. É quando as relações entre professor e estudante reproduzem a relação do sujeito que "possui" o saber com um "objeto" de educação. (MUCHAIL, 2004, p. 57).

Retomando a Foucault, precisamos entender que a partir de seus estudos é possível à educação brasileira reconstituir-se como força impulsora capaz de promover a liberdade que as classes populares necessitam para romperem as estratificações impostas pela sociedade, uma vez que:

A genealogia seria, portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torna-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico. A reativação dos saberes locais – menores, diria Deleuze – contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos intrínsecos de poder, eis o projeto destas genealogias desordenadas e fragmentárias. Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade. (FOUCAULT, 2003, p.172).



Portanto, aprofundando-se na perspectiva da genealogia apresentada por Michel Foucault pode-se entender as relações de poder intrínsecas dentro das instituições escolares que permitem que esse poder maior, exterior às instituições escolares permaneçam apesar dos discursos de promoção social e liberdade de pensamento.

Ao mesmo tempo através da arqueologia torna-se possível aproveitar e a partir do conhecimento que cada indivíduo possui transgredir para a produção de outros saberes que permitam o desenvolvimento intelectual e uma produção autônoma do conhecimento, esse sim libertatório. Portanto:

... arqueologia e genealogia se distinguem ao mesmo tempo em que guardam, de certo modo, a mesma natureza e o mesmo teor. Mais de uma vez Foucault afirma que os propósitos explícitos nos escritos da fase genealógica já estavam presentes, mas não percebidos, nos primeiros escritos. Mas adverte também que uma mudança ocorreu na condução das análises (MUCHAIL, 2004, p. 15).

Partindo da genealogia foucaultiana e utilizando-se da arqueologia do mesmo é possível compreender que as discussões a respeito da educação brasileira precisam ultrapassar aspectos relacionados a didática e metodologias, faz-se necessário compreender o que está enraizado nos discursos apresentados e quais interesses essa educação serve. A partir de essa análise perceber a quais poderes esta educação serve.

De modo que, se quisermos apreender os mecanismos de poder em sua complexidade e em seu detalhe, não podemos limitar-nos a análise unicamente dos aparelhos de Estado. Haveria um esquematismo a ser evitado, esquematismo que, aliás, não encontramos no próprio Marx – que consiste em localizar o poder no aparelho de Estado, e em fazer do aparelho de Estado o instrumento privilegiado, capital, maior, quase único do poder de uma classe sobre a outra. De fato, o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais finos, é muito mais ambíguo, porque cada um é, no fundo, titular de um certo poder e, em certa medida, veicula o poder. O poder não tem como única função reproduzir as relações de produção. As redes da dominação e os circuitos da exploração interferem, se recobrem e se apoiam, mas não coincidem (FOUCAULT, 2006, p. 183-184).

O que Foucault explicita no excerto acima é exatamente o fato do poder fazer parte de cada um como indivíduo e das relações sociais como um todo. No entanto desconhecemos os mecanismos do poder, e ao desconhecer não



nos utilizamos do mesmo, sendo submetidos a outros que conhecem o poder que possuem e as potencialidades e oportunidades que esses trazem.

Esses que conhecem as relações de poder e suas redes vem utilizando da educação como instrumento de manutenção de uma ordem que propicia uma sociedade na qual a estratificação seja a grande marca, sendo necessário portanto, que conheçamos como a educação brasileira se estruturou desde a chegada dos jesuítas para então começar as mudanças necessárias.

Essa dificuldade, nosso embaraço em encontrar as formas de luta adequadas, não vêm do fato de ignorarmos ainda o que é o poder? Afinal, foi preciso esperar o século XIX, para saber o que era a exploração, mas talvez não se saiba ainda o que é o poder. E Marx e Freud talvez não bastem para nos ajudar a conhecer essa coisa enigmática, a um só tempo visível e invisível, presente e escondida, investida por toda parte que chamamos de poder. A teoria do Estado, a análise tradicional dos aparelhos de Estado não esgota, sem dúvida, o campo de exercício e de funcionamento do poder. É o grande desconhecido atualmente: quem exerce o poder? E onde ele se exerce? (FOUCAULT, 2006, p. 43).

Conforme dito anteriormente é preciso que a educação avance em qualidade para que possa transformar os indivíduos de forma integral, o que não acontece até hoje apesar de nos discursos a Constituição Federal de 1988 garantir o direito a educação para todos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 explicitar esse direito em diversas modalidades.

O problema da educação é um problema de qualidade do ensino básico, resulta da falta de vontade política ou da capacidade de expressão de um conjunto de atores críticos. Portanto, o problema da educação é um problema político. (CASTRO, 2007, p.92).

Não reconhecer que o problema da educação no Brasil é político faz parte das relações de poder, pois ao ignorar pretende-se negar o mesmo. Cabe a sociedade no total que necessita da educação para desenvolver-se, iniciar uma análise dos discursos que permeiam a educação e buscar alternativas para as mudanças necessárias.

O poder sempre existiu entre os homens. Não existe na história qualquer forma de organização social que não se tenha dividido em dois grupos: o dos que mandam e o dos que obedecem, líderes e seguidores, governantes e governados. A tarefa de controlar a atividade dos membros do grupo sempre coube a um indivíduo ou a uma reunião de indivíduos, aos detentores do poder. Na base do poder



está essa distinção entre dominados e dominadores. (CHALITA, 1999, p. 23).

A partir de Chalita é possível esclarecer que não se busca a inexistência do poder, uma vez que o mesmo sempre existiu, mas é preciso diminuir as distâncias entre dominantes e dominados para equilibrar as relações sociais, de forma a dar dignidade a todos.

A educação precisa parar de atender apenas aos dominantes, com discursos disfarçados que promovem a alienação e a subjugação social, resgatar a intelectualidade entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem perpassa por compreender que o poder da análise e construção do conhecimento cabe a todos, partindo das habilidades e capacidades que cada um possui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira possui propósitos definidos desde a chegada dos jesuítas ao Brasil após a chegada dos portugueses no território brasileiro, esses objetivos ficam mascarados através de discursos de uma educação para todos, mas na realidade atende aos interesses daqueles que pretendem a manutenção da ordem do poder existente.

Esse contexto demonstra a necessidade de mudança desses propósitos, a partir de uma análise crítica e minuciosa de onde estamos envolvidos e qual ponto desejamos alcançar, escolhendo caminhos a seguir. Anos de dominação e ideologias impostas não são fáceis de quebrar, mas não significa que seja impossível.

Cabe a cada um dos envolvidos, principalmente aos profissionais e estudiosos da educação construir campos de discussão para que o processo educacional brasileiro seja explorado e a partir dessas discussões protagonistas do processo assumam seus espaços, aproximando a prática educacional daquilo que a sociedade necessita.

Assim a educação poderá ascender-se a um patamar de possibilidade libertatória, construção de cidadania e identidade, possibilitando que as



relações entre dominantes e dominados possam se tornar um pouco mais justas e igualitárias.

REFERÊNCIAS

AUTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Trad. Wálter José Evangelista e Maria L. Viveiros de Castro. 4ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Educação brasileira: consertos e remendos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BORDIEUX, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Veja, s.d.

CHALITA, Gabriel. **O poder**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

FOUCAULT, M. **L'Archéologie du Savoir**. Paris: Gallimard, 1969.

_____. **L'Ordre du discours**. Paris: Gallimard, 1971.

_____. **Microfísica do poder**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. **Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. Organizador: Manoel Barros de Motta. Coleção Ditos e escritos I. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. e 6. reimpr. São Paulo: Cia. Das Letras, 1998.

_____. **Estratégia poder-saber**. Organizador: Manoel Barros de Motta. Coleção Ditos e escritos IV. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2006.

MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, simplesmente**. São Paulo: Loyola, 2004.

SOUSA, Rainer Gonçalves. **Jesuítas**. Disponível em: <<http://www.mundoeducacao.com.br/historiadobrasil/jesuitas.htm>. Acesso em 10 out. 2009>. Acesso em 09 mar. 2022.



VIEIRA, Padre Antônio. O Advogado da Causa dos Índios. In: Padre Antônio Vieira, **SERMÕES: problemas sociais e políticos do Brasil**. Seleção de textos, apresentação, introduções e notas por Antônio Soares AMORA. São Paulo: Universidade de São Paulo/Editora Cultrix, 1995.



O TRABALHO PEDAGÓGICO COM PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA NOBILINO ALVES DE ARAÚJO, EM BREJO SANTO/CEARÁ, COMO MEIO DE ENFRENTAMENTO DA POBREZA E DESIGUALDADES SOCIAIS

PEDAGOGICAL WORK WITH EDUCATIONAL PRACTICES AT THE NOBILINO ALVES DE ARAÚJO SCHOOL, IN BREJO SANTO/CEARÁ, AS A MEANS OF FACING POVERTY AND SOCIAL INEQUALITIES

Francisco Adriano Evangelista Ferreira¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a educação, pobreza e desigualdade social no Brasil, especificamente dentro da atuação pedagógica com práticas educativas na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Nobilino Alves de Araújo, em Brejo Santo-Ceará. É fruto das reflexões e incursões desenvolvidas ao longo da Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, apresentando memorial com dados de nossa atuação social currículo profissional e anseios. O cenário da pobreza e desigualdade no Brasil, com enfoque nas famílias que atendem e não atendem as condicionalidades do Programa Bolsa Família em Juazeiro do Norte – Ceará. O material utilizado para o estudo são as aulas do Curso de Especialização (EPDS), que foram disponibilizadas pela Universidade Federal do Ceará (UFC), através do Ministério da Educação. A explanação dos conteúdos se dá através de interações explicativas com participações presenciais e virtuais, que tem como objetivo habilitar profissionais para reproduzirem conhecimentos científicos com efetiva prática para melhoramentos na sala de aula. O projeto de intervenção é inserido de forma harmônica, com propostas de atuação criativa e socialmente igualitária, na busca do enfrentamento da pobreza e desigualdade social. Nesse sentido a EPDS garantiu novas reflexões para melhoramentos das práticas educativas, visando aperfeiçoamento adequado nas ações propostas no projeto de intervenção.

Palavras-chave: Educação. Desigualdade social. Participação.

ABSTRACT

The present work aims to reflect education, poverty and social inequality in Brazil, specifically within the pedagogical practice with educational practices in the Nobilino Alves de Araújo Primary and Elementary School in Brejo Santo-Ceará. It is the fruit of the reflections and incursions developed throughout the Specialization in Education, Poverty and Social Inequality, presenting a memorial with data of our social work professional curriculum and yearnings.

¹Mestrando em Ciências da Educação pela Ivy Enber Christian University



The set of poverty and inequality in Brazil, focusing on families that meet and do not meet the conditionalities of the Bolsa Família Program in Juazeiro do Norte - Ceará. The materials used for the study are the Specialization Course (EPDS) classes, which were made available by the Federal University of Ceará (UFC) through the Ministry of Education. The explanation of the content takes place through explanatory interactions with present and virtual participation, which aims to enable professionals to reproduce scientific knowledge with effective practice for classroom improvements. The intervention project is inserted in a harmonic way, with proposals of creative and socially egalitarian action, in the search of the confrontation of poverty and social inequality. In this sense, the EPDS guaranteed new reflections for improvements in educational practices, aiming at adequate improvement in the actions proposed in the intervention project.

Keywords: Education. Social inequality. Participation

INTRODUÇÃO

A pobreza está presente no Brasil desde muito tempo, não só nas escolas e, simem todas as esferas da sociedade. Com isso as desigualdades estão arraigadas na política como forma de garantia de direito a sobrevivência do cidadão, para isso é necessário desenvolver estímulos e políticas públicas que permitam a alteração da realidade das desigualdades sociais, pois estas são esquecidas e, comprometidas de forma secundária, onde são privilegiadas outras camadas que são elitizadas.

O primeiro capítulo foi construído através de um memorial que elenca fatos importantes da atuação social que apresentamos na elaboração desse trabalho, bem como a importância do mesmo para a pesquisa realizada. Apresentamos nesse tópico todo percurso didático de nossa trajetória, através do Memorial, em que mostramos nosso olhar para formação do curso de especialização citado (EPDS) e assuntos que marcaram as aulas e trabalhos realizados, como também o aproveitamento das disciplinas para as práticas docentes.

No segundo capítulo apresentamos a pobreza e cidadania como fatores que congregam as famílias no Brasil, em que entrevistamos famílias que atendem e não atendem as condicionalidades do Programa Bolsa Família, em Juazeiro do Norte-Ceará. Deparamos com a realidade de descontrole social, gerenciamento desenfreado do valor recebido do governo, desinteresse



pedagógico para com os filhos, informações destorcidas e negligência de alto grau.

Neste capítulo refletiremos sobre a questão da pobreza e cidadania, destacando a existência das desigualdades no Brasil e violação dos direitos humanos. Mencionaremos a Escola Nobilino Alves de Araújo como instituição que enfrenta a pobreza e desigualdade social através de projetos e ações pedagógicas, enriquecendo o currículo dessas atividades.

No projeto de intervenção foram elencadas várias propostas que coadunam com as contribuições teóricas do Curso de Especialização, em que analisamos os projetos existentes nessa unidade escolar, no que tange a participação maciça dos professores, gestores e alunos, e a dinâmica social da prática docente, adentrando num espaço valorizado e construído de sentidos que relacionam exterior e interiormente, verificamos a importância da análise oral e escrita dos indivíduos em questão, neste caso alunos, professores e pais, para melhor desenvolvimento da aprendizagem, através da construção social com equidade.

A elaboração do projeto de intervenção, com ações que permitem um novo para a pobreza e desigualdade social, através de atividades que contribuem para o enfrentamento da desigualdade social na Escola acima citada.

A questão não é impor situações utópicas e/ou irreais, mas refletir sobre a vivência pedagógica de situações que são rotineiras que possibilitem uma comunicação interativa e expressiva por meio de diversas ações, que apresentaremos no projeto de intervenção.

Os docentes e discentes necessitam de um novo olhar para a igualdade social, que ora assimilam conhecimentos em sala de aula e deixam a desejar por falta de motivação por variadas questões, desde o sistema educacional até a gestão qualificada em sala de aula.



O presente trabalho é uma estratégia formativa que orienta ações que permeiam o cotidiano escolar, em que exige a atenção total da integração humana nas atividades propostas, como a interdisciplinaridade, de modo que haja mais fluidez na comunicação feita através dos profissionais que fazem parte da unidade escolar.

Assim, através de todas as atividades que serão citadas nesse trabalho, tem a finalidade de contribuir para o enfrentamento da desigualdade social no Brasil, em que citaremos a Escola Nobilino Alves de Araújo, como unidade de pesquisa e aplicação do projeto de intervenção proposto.

INTRODUÇÃO A POBREZA E CIDADANIA

O QUE É POBREZA? O QUE É CIDADANIA?

A pobreza sempre foi exposta de forma errônea em nossa sociedade, com performances cheias de diversos preconceitos presentes em nosso meio, desde a vida escolar, social, comunitária e até mesmo familiar. A sensibilidade da temática tem contemplado a iniciativa da realização deste curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, onde as propostas nos provocam a transformação da pobreza na construção de políticas públicas que façam valer o enfrentamento das desigualdades sociais existentes.

O tema nos remete ao papel social da escola, em agir pedagogicamente para lidar com seu público na questão dessa valorização social do indivíduo frente as suas condicionalidades de pobreza, como afirma em destaque no primeiro módulo: Fundamentos da pobreza, desigualdades e educação, aula 02 a pobreza, uma questão moral?

Nesse contexto, a tarefa da escola diante de milhões de crianças e adolescentes na extrema pobreza seria de moralizá-los (as) nesses valores, que eles (as) supostamente não recebem das famílias e dos coletivos empobrecidos. A escolarização, então, seria somente um antídoto contra a pobreza ao moralizar as infâncias e adolescências pobres (EPDS p.01, 2017).



Aqui vimos à importância da instituição escolar na luta pelo enfrentamento das desigualdades e fortalecimento de práticas que auxiliem seu público-alvo: seres humanos com direitos e deveres.

A cidadania é o suporte doutrinário que assegura os direitos dos indivíduos e com isso possibilita ativamente a participação da vida social e política da nação brasileira. Com isso, percebemos distanciamentos dessas participações, com alusão de escolhas dos melhores alunos, brancos, limpos, com uma situação financeira média, pois as escolas não organizam currículos para auxiliarem os seus educandos para a participação democrática no tocante a sua inserção social, fazendo valer os direitos assegurados.

A EXISTÊNCIA DAS DESIGUALDADES NO BRASIL

A visão tradicional do pobre como carente, atrasado, preguiçoso e desqualificado são formas que nos fazem refletir sobre as nomenclaturas utilizadas de forma pejorativa na nossa sociedade. É necessária uma maturidade permeada de saberes políticos que atendam a todos de forma igualitária e erradicar a pobreza e a marginalização, com isso reduzindo as desigualdades sociais e regionais como rege a Constituição Brasileira.

A sociedade é desigual, por isso os direitos não são assegurados, como trabalho, educação, moradia, lazer, saúde. Estes são fatores que fundamentam a vida essencial do indivíduo.

Tendo em vista a desigualdade presente desde tempos atrás, vimos que a alfabetização era o caminho mais seguro para catequese, os jesuítas ensinavam aos indígenas e filhos dos colonos, sem discussão, sem pensamento crítico. Só em 1934 a educação passa a ser direito de todos, mas em 1988 nasce a última versão da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), baseada no princípio do direito universal a educação para todos, trazendo o ensino fundamental obrigatório e gratuito, a gestão democrática do ensino público, e progressiva autonomia das unidades escolares, sendo aprovada em 1996.



Vimos o percurso educacional e seu histórico que demonstra a política de desigualdade social, educacional, cultural e político. Percebendo-se desde os primórdios a diferenciação de tratamento dos grupos e de seus integrantes. Essa condição de inferioridade perdura desde o início da história do Brasil e, detectados através de princípios que norteiam a notoriedade de indivíduos sem condições de avançar politicamente em esferas mais elevadas, pois a situação de pobreza com os marginalizados congregam a identidade do coletivo, que economicamente estão comprometidos.

A questão não é a distribuição de renda e sim as políticas públicas que garantam o combate de desigualdades sociais e o reconhecimento positivo das diversidades existentes na atualidade.

Famílias que cumprem e que não cumprem com as condicionalidades do Programa Bolsa Família

Os relatórios apresentados na disciplina de Introdução a Pobreza e Cidadania, em que nós pesquisamos as famílias que cumprem e as que não cumprem as condicionalidades do Programa Bolsa Família, foi uma experiência magnífica para nossa profissionalização e conhecimentos mais apurado da situação no qual pudemos presenciar.

As entrevistas foram realizadas nos dias 09 e 20 de julho de 2016, em Juazeiro do Norte, Bairros Pirajá e São José. As duas entrevistas foram feitas nas casas das famílias visitadas, onde a precariedade está presente desde as questões de saúde, estrutura familiar, pobreza extrema, falta de acompanhamento educacional. O diálogo durante a entrevista foi construído pelas famílias visitadas através de distorções das conversas durante a conversa,

onde as moradias das famílias são bastante precárias, pois uma das famílias mora próximas a um bueiro, no final da rua, onde esgotos e o mau cheiro proliferam em sua residência trazendo várias doenças e desconforto. Segundo a mesma vivem somente do benefício do governo (Bolsa Família), pois o garoto tem 14 anos somente e ela já é idosa para trabalhar, ainda mais com



problemas nas pernas tendo dificuldades de locomoção. O neto dela mora na casa desde seu nascimento, pois sua filha não tinha condições de criá-lo. É uma situação de falta de estrutura familiar, controle de natalidade e falta de responsabilidade com a pessoa humana, quando não tem a devida consciência em colocar uma criança no mundo sem ao menos prover as condições necessárias para criá-la, entregando a avó que tem problemas sérios com a saúde.

É perceptível o sofrimento dessa mulher (entrevistada) em ter que cuidar de uma criança que não é de sua responsabilidade e ainda encoberta os maus feitos da filha, não informando os motivos que levaram a ela entregar seu filho a sua mãe.

Quando percebemos um quadro mais que caótico como esse, detectamos a falta de um elemento muito importante para o desenvolvimento da sociedade: a educação. Com isso fica mais que provado que a falta de conhecimento leva as pessoas a tomarem caminhos sem rumos, sem norte. A educação é o meio mais eficaz para a mudança das desigualdades sociais, como diz Paulo Freire: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (FREIRE, 2000, p.67).

Na literatura brasileira, através da obra da escritora cearense Rachel de Queiroz (1930), em que apresenta as dificuldades vivenciadas em 1915, com a fome, sede e desemprego, onde esses mesmos relatos descritos na obra “O quinze” permite uma configuração atual desses elementos de precariedade, demonstrando assim a pobreza da época que até hoje perdura de forma real.

Já o relatório da família que não cumpre com as condicionalidades do Programa Bolsa Família foi mais interessante ainda, porque nos resgatou a conhecermos a realidade mais presente em nosso meio: a extrema pobreza, uma forma em que a miséria é explicitamente exposta na sociedade.

A família entrevistada informa que moram 10 pessoas em sua casa, com um quarto, sala, cozinha, banheiro e acesso à luz elétrica. Vive somente do auxílio do Programa Bolsa Família. A renda é de R\$ 217,00. A entrevistada



é avó de 05 netos e cria juntamente com suas filhas. Mora com 05 netos, 03 filhos e um companheiro. Ela informa que seu companheiro é doente (AVC) e não recebe nenhum cuidado necessário para tratar a doença.

A moradia é muito precária, casa sem calçada, esgoto a céu aberto, as crianças

transitando por meio da lama, casa com muita sujeira, piolhos andando pelas roupas e cadeiras jogadas na sala. A casa só tem três cômodos que ficam aglomerados de tanta gente que habita nesse pobre lar. A entrevistada mora numa área de difícil acesso e passei quase umatarde inteira para encontrar o endereço. Só encontrei porque a mesma é conhecida por “mandar” os netos pedirem dinheiro na rua. Ela nega essa informação. Segundo a entrevistada a família sobrevive somente do benefício do governo (Bolsa Família).

O problema é mais que sério nessa família entrevistada, pois a mesma não possui escolaridade nenhuma e o pior de tudo é a falta de interesse das várias gerações da família, perpassando para filhos e netos. Acredito que se os pais incentivassem a frequência escolar e acompanhassem de perto desde seus antepassados o quadro dessa família seria outro, embora o sistema educacional do nosso país não seja uma das melhores do mundo.

A precariedade dessa família é algo muito entristecedora, pois até a própria história de vida é negligenciada, e percebe-se que advém de uma cultura que nasceram pobres e vai continuar pobres o resto da vida. Pois demonstram claramente seu desinteresse na construção de uma história diferente. Verifica-se a perda de perspectivas de vida (mudanças) por falta de informação, educação, apoio moral, religioso, social entre outros.

Infelizmente a família entrevistada é um reflexo de desigualdade existente em nosso país. A miséria que prevalece no seio da sociedade só aumenta a pobreza e eleva os índices de falta de educação, com isso as famílias que não atendem as condicionalidades, ficam a mercê de políticas públicas que não garantem completamente os direitos sociais de muitas famílias que



vivem em extrema pobreza, como essa que pesquisei. O impacto do programa para com essa família é algo dependente e vicioso, pois em uma casa onde moram 10 pessoas, entre crianças, jovens, adolescentes e adultos e nenhum membro da casa procurar um trabalho, pois o benefício recebido pelo programa já é o suficiente para pagar o aluguel. Entende-se que a alimentação, vestuários, transporte, remédios, pagamento de água, luz são realizados com dinheiro de outras fontes, quando a senhora manda todos os netos irem aos semáforos da cidade, pedirem dinheiro nos sinais. É mais cômodo fazer isso do que trabalhar, pois é um dinheiro fácil.

Tecendo considerações gerais sobre “Pobreza e Precariedade”, Maria Cecília Comegno (1990) tenta trazer para o contexto dessa discussão no Brasil a explicitação de formas mais atuais de pobreza, em contraposição (ou justaposição) às formas tradicionais de pobreza. E nesse sentido, também aproxima seu conceito ao da pobreza dos países ricos, quando levanta a necessidade de desvendar fatores de risco que resultam em aumento da pobreza, tais como doença, desemprego e velhice (COMEGNO, 1990, p.171).

POBREZA, DIREITOS HUMANOS, JUSTIÇA E EDUCAÇÃO

Violação dos Direitos Humanos

Acompanhando a Escola de Ensino Infantil e Fundamental na zona rural da cidade de Brejo Santo, no interior do Ceará, percebemos muitas situações de desigualdades e violações da cidadania presentes na vida do educando, porém com pequenas ações e intervenções pedagógicas são essenciais para o enfrentamento das desigualdades presentes na unidade escolar.

Acreditamos que parte desses direitos violados são praticados pelos próprios alunos que expressam determinados preconceitos de gênero, localidade, cor e apresentam diversas formas de coibir a liberdade de expressão e, com isso excluindo todo suporte da democracia, distanciando-a da cidadania brasileira.



Segundo a Constituição Federal nos artigos 5º, IV, V, IX, XII; 220 1º e 6º. 221, I a IV) constitui-se as diversas formas de expressão e liberdade do pensamento. Nela se incluem a liberdade de palavra e de prestar informações; liberdade de imprensa; liberdade de ciência; liberdade de expressão artística; liberdade de culto; liberdade de ensino; sigilo de correspondência, de comunicações telegráficas e telefônicas. Nesse caso, afirmamos que em pleno século XXI muitas instituições educacionais têm em suas grades curriculares o ensino religioso como disciplina, direcionando aulas de religião com doutrinas católicas, visto que, a liberdade de expressão deixa claro que esse direito é violado nas esferas educativas.

Durante a realização dos fóruns do Módulo intitulado Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação, estudamos a evolução histórica dos direitos humanos, pois a educação pode ser a maior aliada para a construção da cidadania digna através de ações que permitam a interação individual e coletiva, com atividades em equipe, para que o educando perceba que as metodologias aplicadas em sala auxiliem na ausência de seus pais, familiares, quando esses tendem e não apresentam boa conduta em sala e/ou não existem parentes que o acompanhem no percurso escolar.

ESCOLA: ESPAÇO E TEMPOS DE REPRODUÇÃO E RESISTÊNCIA DA POBREZA

A ESCOLARIZAÇÃO COMO CAMINHO PARA ROMPIMENTO DA POBREZA

Acreditamos que a escola é espaço que garante a possibilidade de fazer valer os direitos, não privando das situações adversas que possam acontecer, tipo: preconceitos, bullying, exclusões, desigualdades, etc. Mas a significação de pessoa humana como ser essencial de valores e construtores de linguagens através do ensino desenvolvido nela.

O trabalho com a cooperatividade no ambiente escolar permite a interação com as pessoas, sejam alunos, pais, professores, gestores, colaboradores, entre outros, como forma de construir laços de afetividade para



uma boa convivência e profundo reconhecimento de seus papéis na sociedade. Até porque a educação não acontece somente dentro da escola, mas em todo seu entorno.

O educador atual necessita significar o conhecimento como uma aprendizagem cooperativa, que interaja com outras culturas, para que a escola seja mais dinâmica possível, ensine valores étnicos com a prática da inclusão social e respeito pelas crenças.

A importância da criatividade cultural no seio do currículo escolar permite o conhecimento não somente com conteúdos, mas com a vida. E isso tem mostrado muitos ganhos com projetos educacionais que focam essa metodologia. A inovação com aulas diferenciadas mostra a escola como lugar da recriação da prática docente, determinando fatores que auxiliam no processo ensino e aprendizagem a partir de ações inovadoras.

A aprendizagem acontece em todo momento de nossas vidas, desde uma conversa informal até um grande evento educacional. E para isso é necessário que a escola construa redes de relacionamentos propícios para facilitar a garantia da educação de qualidade, mesmo que os envolvidos não tenham a valorização necessária, pois "ser pobre significa não apenas privação econômica e material, mas também ser submetido a regras culturais que implicam uma completa falta de reconhecimento das pessoas pobres como sujeito, como portadores de direitos" (DAGNINO, 2000, p. 82).

O professor é um profissional que convive com as diferenças em sala de aula e permite a participação ativa no desenvolvimento intelectual de seu educando, com isso constrói uma relação de afetividade que congrega em nível de responsabilidade para com a sociedade e intermedeia a aprendizagem que é exposta em seu plano.

Por ser um mediador de debates – o professor permite a participação ativa com desenvolvimento do ponto de vista de seu aluno (construção em conjunto) e mostra caminhos a serem trilhados com muita sabedoria e experiência.



Percebemos que não existe um método pronto e acabado para trabalhar a adversidade em sala de aula, pois a percepção pedagógica precisa ser atuante e vivenciada conforme a estrutura construída pelos agentes educacionais sejam pais, alunos e professores. A realidade social de cada indivíduo necessita de atividades que integrem as experiências culturais para melhor considerar a aprendizagem mútua em sala de aula e fora dela.

Escola Nobilino Alves de Araújo: um lugar de igualdade

Dentro de todas as atividades que realizamos durante o Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social, uma pesquisa foi bastante enriquecedora, pois conhecemos a realidade da escola e nela percebemos a dinamicidade que está estruturada para melhor enfrentar as desigualdades nela existente. A escola apresenta posturas com pequenas atitudes de desigualdades, permitindo o enfrentamento destas para o avanço da igualdade necessária.

A Escola visitada é um estabelecimento público municipal, com sede no Sítio Lagoa do Mato, município de Brejo Santo-CE e trabalha com educação Infantil (prédio em anexo), Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos- EJA. É mantida pelo governo municipal e recebe recursos do PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola e outros programas do Governo Federal, entre eles o Mais Educação e o Escola do Campo, que juntos a fazem funcionarem.

A escola desenvolve atividades e projetos que contribuem para o bom andamento do processo de aprendizagem no âmbito escolar, enfrentando as desigualdades, entre eles destacam-se:

- Projeto Valores (nas aulas de Educação Religiosa): Com o intuito de construir uma valorização cidadã no desenvolvimento do ser humano, através da formação para cidadania.



- Projeto Drogas (com palestras com profissionais especializados); com o objetivo de informar sobre a prevenção e cuidados com todos os tipos de drogas.
- Projeto Educação no Trânsito – FETRAN (Parceria com Polícia Rodoviária Federal); na construção de educação saudável e esclarecedora para todos da família e mais cuidado no trânsito.
- Projeto Escola, Família e Comunidade - Em prol do bem comum; Participação ativa da família na comunidade escolar.
- Projeto leitura sem fronteira como uma forma diferente de aprender e ensinar, entendendo que a aquisição de saberes não tem fronteiras.
- Projeto cidadania não tem idade (nas ações cotidianas, os alunos praticam a responsabilidade, os direitos e deveres do cidadão).
- Projeto Alimentação e nutrição – com gosto de saúde e preservação (ações voltadas para qualidade de vida e alimentação saudável).
- Projeto Olimpíadas (Oficinas de preparação dos alunos nas olimpíadas de Língua Portuguesa, Matemática - OBMEP, Física – OBFEP, Astronomia e Astronáutica – OBA e Mostra de Foguetes – MOBFOG).
- Projeto Meio Ambiente (atividades de preservação do meio ambiente e o cuidado com o lixo).

Mesmo com todos esses projetos, percebemos que são poucos os conflitos existentes nessa comunidade escolar, como: falhas na comunicação entre alunos x professores, pois muitos deles não prestam atenção nas aulas e avisos repassados em sala. Outro conflito é a dificuldade de se trabalhar em grupos de estudos, por ser uma comunidade rural, onde muitos não têm como



se deslocar para tal atividade. E o último conflito é a presença de palavras chulas no cotidiano escolar, proferida por alunos.

Aqui vimos a grande importância de trabalhar ações para o enfrentamento da pobreza e desigualdades escolares, pois necessitamos de práticas que desenvolvam mais ainda o processo educativo do aluno para o crescimento do pensamento, com o apoio familiar e acompanhamento contínuo:

Verifica que para a trajetória escolar, traçada como uma “linha”, sem obstáculos no campo de produção/reprodução simbólico, exige-se, consciente ou inconscientemente, dos participantes do processo escolar, o relacionamento natural e familiar com o conhecimento e com a linguagem, o que diferencia a relação com o saber, mais do que o saber em si. Assim, os relacionamentos “positivos” com o conhecimento, considerando a qualidade linguística e o capital cultural são, segundo o autor, adquiridos no seio familiar. Esse mecanismo acontece através de uma aprendizagem difundida explicitamente por pensamentos e ações característica das classes sociais cultas e, implicitamente, existindo o “reforço” familiar no sentido de compactuar a cultura, conhecimento, pensamento e ações característicos da classe dominante (BOURDIEU, 2008, p. 267).

Diante disso, a escola abre um leque de situações que contemplam ações que perpassam diversas formas de atividades que desenvolvem o senso crítico e participativo da comunidade local, com cooperação das famílias dos educandos, unindo-se às igrejas existentes na localidade, associações de bairro, agremiações escolares, etc., em prol do envolvimento dos alunos nas tarefas em que a escola é parceira, fomentando o capital cultural.

FUNDAMENTOS DA POBREZA E CURRÍCULO

REPORTAGEM DO JORNAL “O POVO”: A EDUCAÇÃO DE BREJO SANTO (UM CASO DE SUCESSO)

O módulo apresentando os Fundamentos da Pobreza e Currículo nos fez uma provocação sobre a reportagem do jornal “O Povo” onde explicita que escolas do interior do Ceará são destaques nacionais no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), pois muitos fatores favorecem essa



possibilidade de qualificação educacional, como: compromisso, intervenções pedagógicas e comunicação.

Partindo do pressuposto que a matéria veiculada não pode generalizar a situação mencionada como garantia do rompimento com a reprodução da pobreza no nordeste brasileiro, a partir de cidades interioranas. Pois como afirma a pesquisadora Perlman (2010) sobre seu estudo no Rio de Janeiro: “apesar do aumento substancial da escolaridade, a estrutura econômica continua reservando os empregos mais precários – quando não o desemprego – para boa parte dessas populações” (EPDS, 2016, p. 5).

Com isso, a desigualdade continua na esfera social, pois não só a educação resolve significativamente o problema da pobreza, mas sim diversos fatores que engajem a população para uma qualidade socioeconômica mais apurada, como: políticas públicas, desenvolvimento e planejamento urbano, distribuição de renda igualitária, valorização de profissionais, treinamentos especializados, mão-de-obra qualificada, incentivo ao empreendedorismo, implementação de projetos pedagógicos que trabalhem o desenvolvimento político e democrático nas escolas e/ou instituições, etc.

Não podemos ficar presos a frequências escolares (como se o aluno fosse número), se não estamos avançando na elaboração de um currículo que atenda as necessidades reais do indivíduo na construção de sua identidade, independentemente de sua condição econômica ou social.

Se a pobreza prevalece em nosso meio não é culpa da educação, se a quantidade de anos que o aluno passa na escola ou fora dela, também não será garantia de um futuro educacional promissor. É necessário verticalizar a produção de propostas curriculares que contribuam com o desenvolvimento da aprendizagem de forma igualitária, como por exemplo, a escolha de um representante do grêmio estudantil, ou líder de sala, como também um representante da escola num evento qualquer. É necessário direcionar atividades extraclasse não somente para alunos com bom comportamento ou boas notas, mas sim a todos aqueles que fazem parte da unidade escolar,



visto que a oportunidade deve ser estendida para todos. Ações que excluem alunos de atividades lúdicas como forma de puni-los não garantem uma aprendizagem motivacional e igualitária, e sim ao contrário, excludente.

A educação não deve estar presa a preparar seu aluno somente para o mercado de trabalho, pois outros valores devem estar atrelados juntamente com o desenvolvimento do currículo escolar, na percepção da aprendizagem, no fazer as atividades e no modo de avaliar sua postura, sem preocupar-se com notas. Pois a escola está preparando o seu aluno para tirar uma boa nota e esquece-se de trabalhar as desigualdades percebidas em sala de aula.

A aluna do 7º ano, da cidade de Brejo Santo, Weslainy Saraiva, mencionada na reportagem, quer ser arquiteta e afirma que o grande diferencial nos professores é que são insistentes e amigos, motivos que fazem valer seu interesse na aprendizagem. Aqui percebemos a contribuição satisfatória de um profissional que constrói afetividade aliada ao incentivo ideal para o seu aluno: construção de sua personalidade e apoio na carreira vocacional.

A cidade de Brejo Santo, citada na reportagem, fica a 510 km da sua capital, com uma população estimada em 2016 de 48.451 habitantes, com o IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano Municipal) de 0,647, ainda apresenta um mapa de pobreza e desigualdade com índices alarmantes, como por exemplo, a cidade só tem uma fábrica que

garante um salário mínimo à maioria de seus funcionários, como se fosse à única fonte de trabalho, fora a produção agrícola e serviço público. Diante disso, os habitantes migram para outras cidades e até estados para conseguirem um emprego ou trabalho como sustento próprio ou de sua família, visto que o município não atende uma demanda da cidade por empregos e oportunidades.

Assim, Brejo Santo e as outras cidades citadas na reportagem apresentam excelentes índices na educação, e com isso necessitam de mais ações que propiciem o rompimento da pobreza, como forma de valorização do



indivíduo e o desenvolvimento do ser humano, extraindo do seio da sociedade as desigualdades existentes.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Módulo Introdutório: Pobreza, Desigualdades e Educação. IN: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Ministério da Educação**. Brasília, DF, 2015 a. Disponível em:

<<http://egpbf.mec.gov.br/#mod>>. Acesso em: 06 jun. 2017. BOURDIEU, Pierre. **Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COMEGNO, Maria Cecília. **Pobreza e Precariedade**. São Paulo em perspectiva, 4,2 1990.

FREIRE, Paulo. **"O Mentor da Educação para a Consciência"**. Artigo publicado na Revista Nova Escola: Edição Especial - Grandes Pensadores, Editora Abril, 2004.

LEÃO REGO, Walquíria; PINZANI, Alessandro. Módulo I: Pobreza e Cidadania. IN: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Ministério da Educação**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/#mod>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

LEI Nº 93.94, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**. - 11ª ed. – Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 159)

LEITE. Lúcia Helena Alvarez. Módulo III: Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza. IN: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Ministério da Educação**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/#mod>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Módulo II: Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação. IN: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Ministério da Educação**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/#mod>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

PERLMAN, J. O mito da marginalidade: favelas e política no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

QUEIROZ, Rachel de. **O quinze**. José Olympio (1ª edição), 1930.

IBGE – **Cidades e estados do Brasil**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/organizacao-do-territorio/>>. Acesso em: 08 jun.2017.



Por que escolas do interior colocam o Ceará em destaques no Ideb. In. **O Povo**, Fortaleza, 10 setembro 2016. Disponível em:

<http://www20.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2016/09/10/noticiasjornalcotidiano,36578_54/por-que-escolas-do-interior-colocam-o-ceara-em-destaque-no-ideb.shtml>. Acesso em 09 jun. 2017.

A INCLUSÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SEUS AVANÇOS NO SÉCULO XXI NO BRASIL

SOCIAL INCLUSION IN CHILDHOOD EDUCATION AND ITS ADVANCES IN THE 21ST CENTURY IN BRAZIL

Antonio Rodrigues Sobrinho Filho¹

RESUMO

A educação brasileira envolve qualquer forma de educação, seja ela da criança, ou seja, ela na família é considerada a primeira etapa da educação básica, ajudando no desenvolvimento psicológico, físico e social da criança. A Educação inclusiva, portanto, busca em um mesmo contexto escolar realmente buscar incluir todos os estudantes e mesmo diante das suas dificuldades, dessa forma as diferenças deixarem de ser vistas como problemas e sim uma diversidade e variedade, e por fim, gerar uma visão de mundo a partir da realidade social. Com base nesta questão, este trabalho trata-se de um estudo de modalidade exploratória, com delimitação de busca a partir de descritores sobre o assunto, por meio de uma pesquisa bibliográfica, tendo como o objetivo geral de analisar a inclusão social na educação infantil brasileira. Dessa forma a educação infantil é importante, pois cria condições para que as crianças possam conhecer e descobrir novos valores, costumes e sentimentos, através das interações sociais, e nos processos de socialização, o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Fundamentados nisso, precisa-se fortalecer a ideia de que não basta o conhecimento dos direitos legais dos diferentes à educação, mas também o reconhecimento por parte da família das capacidades alternativas de elaboração e construção de conhecimentos, exigindo que o ambiente escolar cumpra seu papel educativo também para essas pessoas. Contudo a Educação Infantil é um processo cultural, onde através de métodos, didáticas e técnicas específicas pode-se conduzir os alunos a desenvolverem relações de respeito mútuo, justiça, solidariedade, igualdade, tornando a criança pensante e responsável pelas suas ações e atitudes na sociedade.

Palavras-chave: Inclusão, Educação Infantil, ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Brazilian education involves any form of education, whether for the child in the Family, that it is considered the first stage of basic education, helping the child's psychological, physical and social development. Inclusive education, therefore, seeks in the same school context to really seek to include all students and even in the face of their difficulties, in this way the differences

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Especialista em Alfabetização e Letramento, Psicopedagogo Clínico e Institucional, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Teologia (Ivy Enber Christian University) antonio pedagogoufcg@gmail.com;



are no longer seen as problems, but rather a diversity and variety, and finally, generate a vision of world from the social reality. Based on this question, this was an exploratory study, with search delimitation from descriptors on the subject, through a bibliographic research, with the general objective of analyzing the inclusion in Brazilian early childhood education. In this way, early childhood education is important, as it creates conditions for children to know and discover new values, customs and feelings, through social interactions, and in the processes of socialization, the development of identity and autonomy. Based on this, it is necessary to strengthen the idea that knowledge of the legal rights of different people to education is not enough, but also the recognition by the family of the alternative capacities of elaboration and construction of knowledge, demanding that the school environment fulfills its educational role. also for these people. However, Early Childhood Education is a cultural process, where through specific methods, didactics and techniques one can lead students to develop relationships of mutual respect, justice, solidarity, equality, making the child thinking and responsible for their actions and attitudes in society.

Keywords: Inclusion, Early Childhood Education, teaching-learning.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é uma área de conhecimento que visa explorar o potencial das pessoas com deficiência. Iniciou-se no Brasil no século XIX, com a criação de instituições educacionais especializadas voltadas para o abrigo, a assistência e a terapia de seus educandos, como por exemplo o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857), atualmente, conhecidos como, Instituto Benjamim Constant e Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES); havia neste período um leque de expressões para nomear tanto o trabalho realizado quanto este público alvo atendida nestas instituições, e em nossos dia a dia, que se refletem nos meios sociais (DRAGO, 2011).

A LDB define a educação infantil como primeira etapa da educação básica que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Considerando a proposta brasileira de educação inclusiva referendada em suas políticas educacionais, entendemos que o movimento de reorganização da escola tem que começar na educação infantil, pois esta é a primeira etapa da educação.



Os primeiros anos de vida de uma criança são muito importantes, pois estes são cruciais para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é a mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança (MENDES, 2010).

O MEC, com suas políticas, tem trabalhado na perspectiva de que os Estados e municípios brasileiros introduzam em suas escolas e instituições de educação infantil todas as crianças com deficiência. Nesse sentido, tem firmado parcerias e convênios para garantir o atendimento desses alunos.

O ministério contribui com ações de sensibilização da sociedade e da comunidade escolar, disponibiliza material de apoio e tecnologia educacional que contribua com a prática pedagógica e de gestão escolar, e também com a produção e disseminação de conhecimento sobre a educação inclusiva (DUTRA, 2012).

Dentre os objetivos a serem alcançados em uma educação inclusiva, o preconceito é uma das barreiras difíceis de solucionar. Este se baseia num prejulgamento, formado independentemente da experiência e da reflexão, que predispõe o indivíduo preconceituoso a agir em relação a alvos específicos (CROCHÍK, 2006).

Essa predisposição oferece resistência à mudança e se caracteriza como defesa psicológica contra um sentimento de ameaça de origem social. O preconceito é uma atitude que, dependendo das condições, pode manter-se oculta e estar em contradição com a ação manifesta.

A Educação inclusiva, portanto, busca em um mesmo contexto escolar realmente buscar incluir todos os estudantes e mesmo diante das suas dificuldades, dessa forma as diferenças deixarem de ser vistas como problemas e sim uma diversidade e variedade, e por fim, gerar uma visão de



mundo a partir da realidade social, sendo www.conedu.com.br que todas as crianças estejam fazendo parte deste meio, como se tem como seu direito de se tornar uma pessoa capaz de exercer a sua cidadania.

Dentro deste contexto o presente trabalho tem por objetivo geral realizar analisar a inclusão social na educação infantil brasileira, visto que se tratou de um estudo de modalidade exploratória, de base bibliográfica com delimitação de busca a partir de descritores sobre o assunto.

Desenvolveu-se o trabalho tomando como fonte de dados a literatura sobre o tema: Educação inclusiva na educação infantil. Nesse aspecto, se faz pertinente iniciar com as conceituações sobre os temas: educação inclusiva, educação infantil, crianças. Para tanto, a pesquisa teve como aporte a revisão bibliográfica sobre o assunto.

Buscou-se para a exploração do tema, em princípio, a aproximação a partir da prospecção de materiais capazes de informar a real importância do problema. Foi realizado o estudo por meio do levantamento bibliográfico em bases de serviços online Google, complementados por livros de leitura corrente ou de referência e relatórios de eventos científicos. Como procedimentos para a coleta de dados foi por meio do uso de palavras chaves incluíram combinações dos seguintes termos: “educação inclusiva” e “educação infantil”, “crianças” e “inclusão”, entre outras. Após a localização das fontes realizou-se uma leitura analisando os temas pertinentes a cada trabalho e conciliando aos objetivos do presente estudo. O texto centra-se inicialmente nas discussões a educação infantil, seguida da participação da família na inclusão social e por fim algumas considerações finais, deixando em aberto pra novas pesquisas científicas.

EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSIVA

A educação infantil envolve qualquer forma de educação da criança, ou seja, ela na família, comunidade, sociedade e cultura. É por meio da inserção desta criança nas instituições de educação infantil, além de está garantido o seu direito está melhorando as relações éticas e morais, com base



nos valores da sociedade na qual está inserida, formando assim o seu aspectos cognitivos e meta-cognitivos.

Na Lei de Diretrizes da Educação Básica- LDB, lei 9394/96, no Art.29 defende que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2016,p.13).

Dessa forma a educação infantil é importante, pois cria condições para que as crianças possam conhecer e descobrir novos valores, costumes e sentimentos, através das interações sociais, e nos processos de socialização, o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

Contudo trazer a participação de todas as crianças, por meio da convivência entre elas, por meio das brincadeiras e da interação entre os mesmo, resulta na melhoria do processo de aprendizagem das mesmas. Para isto pode ser usado durante as práticas pedagógicas o lúdico.

O lúdico é considerado prazeroso devido a sua capacidade de absorver a criança de forma única, até mesmo se sentido mais a vontade e liberdade pra se expressar os seus sentimentos e emoções durante os processos educativos. Segundo Kishimoto (2001), enquanto a criança brinca sua atenção foca na atividade em si e não em seus efeitos. Podendo dessa forma ser atingindo os objetivos dos princípios educativos exigidos para capacidades de cada criança.

Por outro lado, a educação inclusiva implica numa possibilidade legal de educação para todos, isto é a educação que visa reverter o percurso da exclusão, ao criar condições, estruturas e espaços para uma diversidade de educandos. Assim, a escola será inclusiva quando conseguir transformar não apenas a rede física, mas, a postura, as atitudes e a mentalidade dos educadores e da comunidade escolar em geral, para aprender a lidar com o heterogêneo e conviver naturalmente com as diferenças (ARNAIS, 2003).



Dessa forma muitas crianças que possuem dificuldades de aprendizagem podem ser atendidas e incluídas nos processos educativos. Sendo que a educação inclusiva é centrada em um paradigma educacional que procura garantir todos os direitos humanos e sociais.

PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA INCLUSÃO SOCIAL

A família e a escola são dois elementos muito importantes na socialização do indivíduo na medida em que os dois influenciam diretamente na educação do mesmo, contribuindo para a sua realização pessoal e concretização dos seus projetos ao longo da sua. A escola e a família, assim como outras instituições, vêm passando por profundas transformações ao longo da História.

Com isso é interessante perceber que os processos de formação se dão não apenas nos estabelecimentos de ensino como também em outras ambiências culturais como a família, visto que a família é o centro essencial para o desenvolvimento de todo ser humano. A família é considerada a base da sociedade, conforme alude o art. 226 da Constituição Federal de 1988.

As crianças e os adolescentes com deficiência possuem o direito à educação inclusiva, que respeite sua dignidade e, a comunidade familiar deve participar dessa formação intelectual e lutar pela inclusão das crianças com deficiência na sociedade.

De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998, p.76).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu artigo 4º discorre:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e a convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p.1).



O dever da família com o processo de escolaridade e a importância de sua presença no contexto escolar também é reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que no seu artigo 1º trás o seguinte discurso:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 2016, p.8).

É a efetivação do direito de qualquer aluno se matricular em escola regular de ensino sem qualquer tipo de restrição. Considerando o princípio constitucional da igualação de direitos (Constituição federal, art. 5º), o conceito de escolar está vinculado, por extensão, ao conjunto de princípios que fundamentam a organização do ensino, nos termos do art. 3º da Lei Diretrizes e Bases, inclusive ao conceito de permanência na escola.

Fundamentados nisso, precisa-se fortalecer a ideia de que não basta o conhecimento dos direitos legais dos diferentes à educação, mas também o reconhecimento por parte da família das capacidades alternativas de elaboração e construção de conhecimentos, exigindo que o ambiente escolar cumpra seu papel educativo também para essas pessoas.

Diante do exposto, pode-se afirmar que para poder construir uma sociedade inclusiva é preciso antes de qualquer coisa, de toda uma mudança no pensamento e na estrutura da sociedade e isso requer certo tempo. O que irá realmente nortear e desencadear essas mudanças é a real aceitação das pessoas com deficiências e essa aceitação deve começar pela própria família. O papel da família tem sido cada vez mais ressaltado, no sentido de ser parceira vital no processo de integração (social, escolar) da pessoa com deficiência.

Os pais são os principais associados no tocante às necessidades educativas especiais de seus filhos, e a eles deve-se competir, na medida do possível, a escolha do tipo de educação que desejam seja dada aos seus filhos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).



Contudo, não se pode transferir toda a responsabilidade a família. O poder público, por sua vez deve assegurar todo o atendimento nas áreas de saúde e educação para a pessoa com NEE, e deve, além disso, promover a saúde física e mental não só da criança, mas de toda a família. Cabe ao poder público garantir um sistema de serviços que promova a saúde física e mental das famílias, em geral, e das crianças e jovens e adultos, em especial (ARANHA, 2004, p.8). Partindo desse mesmo pensamento pode-se afirmar que:

A família precisa contar com serviços de avaliação e de atendimento às crianças e adolescentes, de forma que possam frequentar os espaços comuns da comunidade desde o início de suas vidas, juntamente com seus familiares. Quando a família não conta com esses serviços, tende a se fechar e a manter a criança em casa, iniciando um processo de segregação e de exclusão já no contexto familiar (ARANHA, 2004, p.8).

Uma das dificuldades dessas famílias é a de encontrar um ambiente escolar efetivamente preparado, as constantes recusas e eventuais preconceitos que ainda se fazem presentes, mas os responsáveis por essas crianças e jovens não podem desanimar no cumprimento do seu dever: o de garantir aos seus filhos o direito de acesso à educação. O poder público, por sua vez, deve garantir assistência ao atendimento em todas as áreas, especialmente na saúde e educação promovendo a saúde física e mental não só da criança, mas de toda a família.

Conforme os estudos analisados podemos observar, que a educação inclusiva interfere no processo de aprendizagem e que exige de melhorias nas práticas educativas, que busquem alcançar todos os objetivos da educação inclusiva.

Estudos como o de Tessaro e cols. (2005, p.113), segundo os quais “a maioria dos alunos sem necessidades especiais é favorável à inclusão escolar e possuem sentimentos positivos em relação a esse processo”, dessa forma todos os alunos acabam se tornando seres mais humanizados, a partir da convivência deles nos ambientes escolares, segundo Fumegalli (2012) afirma que:



O aluno com deficiência não deve ser estigmatizado como aquele que não aprende e que não tem nada a ensinar. Como cidadãos de uma sociedade que se diz democrática, devesse defender uma educação de qualidade e igualitária. E essa procura não permite qualquer exclusão, sob qualquer pretexto (FUMEGALLI, 2012, p.45).

Dessa forma o sujeito social pertencente à sociedade e perante os seus direitos democráticos, todo e qualquer aluno com alma deficiência tem que ser incluída na escola como base na forma da lei, sem qualquer tipo de discriminação e indiferenças seja elas com base na cor, raça e sexo, formando assim uma sociedade mais igualitária possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é um processo cultural, onde através de métodos, didáticas e técnicas específicas pode-se conduzir os alunos a desenvolver relações de respeito mútuo, justiça, solidariedade, igualdade, tornando a criança pensante e responsável pelas suas ações e atitudes na sociedade.

A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil é uma prática nova, apesar desta modalidade educacional ter sido incorporada ao ensino básico a mais de uma década, cresce a cada ano, mesmo com as dificuldades apresentadas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto a inserção de todas as crianças na educação infantil é garantida por lei, inclusive as que apresentem qualquer tipo de deficiência, assim como qualquer aluno. A partir daí cria-se um ambiente escolar que não venha excluir nem um aluno. Por outro lado, os educadores, ao valorizar a heterogeneidade existente na sala de aula, o ambiente fica favorável na melhoria da qualidade de ensino de todos os envolvidos no processo da educação inclusiva, valorizando assim, ao mesmo tempo a diversidade de etnias e culturas existente, tudo isto pela busca na melhoria do ensino inclusivo.



REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **E24e Educação inclusiva**. V. 4. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 17 p. Disponível em: . Acesso em: 06 de set. 2017.

ARNAIS, Magali Ap. de O. **Novas Crianças na Creche: o desafio da inclusão**. 2003. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF: edição Câmara, 1988. Disponível em: < <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/15261> >. Acesso em: 04 jan. 2020.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. LDB: 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. ed. 13, 2016. Disponível em: . Acesso em: 06 de set. 2017.

CROCHÍK, J. L.. **Preconceito, Indivíduo e Cultura** (3a ed). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Ministério da Educação **A atenção educacional à diversidade: escolas inclusivas**. R. Blanco, In: Marchesi, A., Tedesco, J.C., e A sala de aula inclusiva. Daniela Alonso e S. Casarin. São Paulo. No prelo 2012. Disponível em: . Acesso em: 06 de set. 2017.

DRAGO, Rogério. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DUTRA, Claudia. Algumas questões sobre o Mobral e a Revista Criança. Entrevista Março, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. TESSARO, N. S., Waricoda, A. S; Rosa, A. P. B; Bolonheis, R. C. (2005).

Inclusão escolar: **visão de alunos sem necessidades educativas especiais**. Psicologia Escolar e Educacional, 9(1), 105- 116.



AVALIAÇÃO DOS IMPACTOS SOCIAIS E PSICOLÓGICOS DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA

ASSESSMENT OF THE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL IMPACTS OF REMOTE TEACHING DURING THE PANDEMIC

Veronica Maria Florêncio De Moraes Silva¹

RESUMO

A pandemia COVID-19, trouxe para a população em geral e para os alunos e professores uma condição emergencial de ensino a distância onde alunos e professores tiveram que se adaptar. Constatamos erros e dificuldades no ensino atual, com escassez de profissionais capacitados, de materiais apropriados nesse momento pandêmico. Desta forma nos deparamos com o objetivo do artigo, em avaliar os impactos sociais e psicológicos do ensino remoto imprime aos alunos durante a pandemia. Trata-se de uma revisão bibliográfica, que visa recolher informações pertinentes a tema em análise. É inegável o abalo psicológico sofrido pelos alunos, familiares e professores. A insegurança, o medo da morte, principalmente quando próxima, torna-se difícil a assimilação pelo cérebro. Podemos ainda ressaltar a falta de infraestrutura, de recursos o abandono, a evasão escolar, dificuldades dos alunos das zonas rurais. A metodologia on line apresenta dificuldades para sua prática, pois em sua grande maioria alunos e escolas não possuem ferramentas como computadores, plataformas digitais comprometendo a adesão. Diante dessa situação também podemos concluir que o momento é de evolução, onde o isolamento social nos permite a oportunidade de acelerar um processo de ensino a distância. Os problemas são inúmeros, porem todos os desafios enfrentados imersos na nossa sociedade requer transformações, que estarão impressos em alunos, professores, familiares. Não seremos os mesmos, e inegavelmente nossa forma de educar se chocou de forma mais brusca com a realidade, necessita transformar.

Palavras-chave: pandemia; impactos sociais; impactos psicológicos; deficiência de aprendizagem.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic brought to the general population and to students and teachers an emergency condition of distance learning, where students and teachers had to adapt. We found mistakes and difficulties in current teaching, with a shortage of trained professionals, of appropriate materials at this pandemic moment. Thus, we are faced with the objective of the article, to assess the social and psychological impacts of remote teaching on students during the pandemic. This is a bibliographic review, which aims to collect

¹ Mestra em em Ciência e Tecnologia de Alimentos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente na UNIPB.



relevant information to the topic under analysis. It is undeniable the psychological shock suffered by students, family members and teachers. Insecurity, fear of death, mainly when it is close, makes it difficult for the brain to assimilate. We can also highlight the lack of infrastructure, resources, abandonment, school dropout, difficulties of students in rural areas. The online methodology presents difficulties for its practice, since the vast majority of students and schools do not have tools such as computers, digital platforms, compromising adherence. In view of this situation, we can also conclude that the moment is of evolution, where social isolation allows us the opportunity to accelerate a distance learning process. The problems are countless, but all of the faced challenges immersed in our society require transformations, which will be imprinted on students, teachers and family members. We will not be the same, and undeniably our way of educating has collided more abruptly with reality, it needs to change.

Keywords: pandemic; social impacts; psychological impacts; learning disability.

INTRODUÇÃO

Os impactos produzidos pela pandemia COVID-19 fazem parte da nossa realidade atual, inegavelmente nos transformamos em necessidade a uma resposta ao isolamento social e tantas medidas que mudaram nossa forma de enxergar o novo. Nova forma de educar através da educação a distância.

A pandemia COVID-19, que se alastrou pelo mundo, causou mudanças drásticas na sociedade mundial bem como na sociedade brasileira, onde medidas como o isolamento social como método de controle da disseminação da doença. Nesse contexto a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com a finalidade de redução dos níveis de contágio, orientou o encerramento das aulas presenciais em escolas de forma geral e universidades, afetando seguramente mais de 90% do público discente mundial (UNESCO, 2020).

Milhares de criança estavam sendo introduzidas em sua vida de escolaridade, quando viram-se repentinamente dentro da necessidade de desenvolver suas atividades no domicílio, contando com os professores de forma remota. Segundo Freitas, Almeida e Fontele, (2021), foram muitas as



transformações no fazer docente diante da realidade, desafiador, causando estranheza e inquietações para professores.

Vivemos momentos de transformações, que afetam de maneiras distintas vários grupos envolvidos no processo de educar: alunos familiares e professores. Segundo um estudo realizado pelo Banco Mundial e demonstrado por Azevedo et al. (2020) analisam a partir de simulações quedas no nível educacional, aprendizado e nos rendimentos futuros dos estudos em caráter mundial, bem como aumento das desigualdades por afetar de maneira intensa os grupos socioeconômicos mais vulneráveis.

Quando nos reportamos a educação em geral nos deparamos com obstáculos nas medidas educacionais relacionadas à EAD (Ensino a Distância), embora impresso a necessidade do momento vivido, esta metodologia também aprofunda as desigualdades já existentes. As ferramentas digitais implantadas de forma brusca ao momento na maioria das escolas e universidades não tinham tempo necessário para avaliação de sua efetividade, além da capacitação dos docentes e da rede de apoio as atividades educacionais para que fosse utilizada de forma adequada para a construção do conhecimento (DIAS, PINTO, 2020).

O autor supracitado, ainda referencia que o cenário mundial necessita urgentemente de criar articulações adequadas entre a EAD e as condições educacionais no Brasil, já que a ausência estrutural de computadores, celulares, tablets ou internet, dificuldade do uso de plataformas digitais.

Inegavelmente todas essas mudanças repentinas nos faz colidir com uma realidade muitas vezes não observada, onde a princípio todos nos sentíamos bem, porém física e psicologicamente estaríamos afetados em nosso bem estar e na qualidade do aprendizado.

Segundo Maia e Dias, (2020), não de ser esquecida que a saúde mental e física caminha juntas. O confinamento prolongado, a falta de contato pessoal com os colegas, o medo de ser infectado, a falta de espaço em casa, a falta da merenda para os as crianças da escola pública, todos colidem com situações



de estresse que afetam a saúde psicológica dos estudantes da educação básica e a sua totalidade.

Diante desse contexto, o presente artigo torna-se relevante por compreender a necessidade de refletir sobre as consequências bruscas do ensino a distância na formação do discente e suas influências nas atividades sociais e psicológicas e a própria deficiência na aprendizagem.

O objetivo desse artigo consiste em analisar os impactos sociais e psicológicos do ensino remoto imposto aos estudantes durante a pandemia.

METODOLOGIA

Esta investigação possui caráter qualitativo, através de análise documental, embasando-se na análise de publicações sobre a temática em estudo. Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica, baseia-se em material já elaborado constituído de livros, e artigos científicos. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Para Amaral, (2007) a pesquisa bibliográfica constitui etapa fundamental para todo trabalho científico, influenciando as demais etapas, fornecendo embasamento teórico em que o trabalho vai se basear.

REFERENCIAL TEÓRICO

Com a expansão do vírus da COVID-19, em todo o território Nacional, foi instituída medidas de controle começando com o isolamento social e o fechamento das escolas públicas e privadas, universidades, e o ensino remoto, de forma análoga ao conhecido EAD, porém diferindo do mesmo. O ensino remoto, emergencial apresenta diferenças metodológicas estruturais e sistêmicas. Segundo Hodges, Moore, Lockee, Trust e Bond, (2020), as experiências de aprendizagem online quando bem planejadas apresentam significância diferente em relação ao curso oferecido em face a crise.

O advento da pandemia tornou evidente de forma brusca os diversos problemas já existentes na educação brasileira. Uma das maiores



preocupações educacionais do país inegavelmente é a educação infantil, pois as crianças pequenas aprendem e se desenvolvem brincando e a utilização de tecnologias digitais podem ser ampliadas na educação infantil (RIBEIRO; CLIMACO, 2020).

A descoberta do COVID-19, rapidamente tornou-se uma ameaça a saúde humana no mês de dezembro de 2019, deixando o mundo em alerta, pois estávamos diante do desconhecido, as informações sobre sua gravidade e letalidade eram poucas. Segundo Alves, et al, 2020, o maior impacto reside na rapidez do contágio, pois em poucas semanas a doença assolou o mundo.

Segundo o Ministério da Saúde, os coronavírus constituem uma família de vírus comuns em algumas espécies animais, como camelos, gatos, gado, morcegos, e que de forma rara pode infectar animais e pessoas concomitantemente. No entanto a Covid-19 se dissemina e é transmitida de pessoa a pessoa, apresentando uma clínica que varia de infecções assintomáticas a quadros graves. A Organização mundial de Saúde (OMS), identificou que 80% dos contaminados podem ser assintomáticos ou com poucos sintomas sendo chamados de oligossintomáticos, porém os outros 20% podem apresentar quadros clínicos com dificuldade respiratória e necessitar de internação.

Alves *et al*, (2020), diante desse quadro que se desenha de pandemias, desde meados do mês de março de 2020, os estados e municípios do nosso país iniciam seus programas para adotar medidas e política de isolamento social objetivando conter e reduzir as taxas de contágio pela população, situação esta que transformou o cotidiano do povo brasileiro.

O Ministério da Educação publicou em 17 de março de 2020 a Portaria n. 343, considerando as orientações da Organização Mundial de Saúde e do Conselho Nacional Nacional de Educação (CNE), assim como as solicitações da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) e em consonância com o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando a art. Nono, incisos II e VII da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro



de 1996, e o art. Segundo do Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017 substituiu as aulas presenciais por aulas em meios digitais inicialmente por trinta dias (MEC, 2020).

A Portaria supra citada permitiu também a alteração de calendários relacionados as férias e vetou a substituição para os cursos de medicina, bem como para as aulas práticas de laboratórios e estágios. A Portaria n. 544, de 16 de junho de 2020 revogou as anteriores que se referem a substituição e ampliou o teletrabalho até 31 de dezembro de 2020 (MEC, 2020).

Devido ao isolamento social imposto pela pandemia que e o fechamento das escolas, mais de 1,5 bilhão de alunos e 60,3 milhões de professores foram afetados. Se estabeleceu uma crise sem precedentes, tanto para educadores, familiares que tiveram que se adaptar a uma nova forma de ensinar lidando com o imprevisível em favor da sobrevivência (CUNHA, 2020).

De acordo com o Censo Escolar de 2019, cerca de 48 milhões de estudantes deixaram de frequentar as aulas presenciais em cerca de 180 mil escolas da Educação Básica em todo país (GRANDISOLI, 2020).

O momento é impactante em relação aos partícipes desse novo momento, com os desafios de ensinar em novo ambiente marcado por desafios.

Segundo Cordeiro, (2020), nenhum sistema estava preparado para a pandemia do COVID-19, que se alastrou em proporção avassaladora no mundo no início de 2020, levando a uma paralização mundial, levando ao uso de metodologias digitais, de extrema importância para atender as demandas emergenciais, alertando quanto a seus efeitos limitados.

nesse sentido, as adaptações ao mundo digital ocorreram nas redes públicas e nas redes particulares de ensino através da utilização de aplicativos de videoconferência, redes sociais e até mesmo a adaptação para a modalidade de Educação a Distância (EAD) através da criação de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Reaprender a ensinar e reaprender a aprender são os desafios em meio ao isolamento social na educação de nosso país.



A situação exige adaptar as metodologias utilizadas na sala de aula para poder utilizar a tecnologia. Segundo Kensky, (2004), a readaptação da realidade da sala de aula para o ambiente virtual trouxe mudanças para além da linguagem, pois a forma de se relacionar inegavelmente mudou em relação ao que era normalmente usado.

Vivemos uma revolução educacional quando a tecnologia toma o lugar da sala de aula, e se mostra eficiente, além de demonstrar a necessidade de estar apto aos avanços tecnológicos.

Segundo Levy, (2005), não se trata de utilizar as tecnologias a qualquer preço, mas deve-se acompanhar de forma consciente e de forma deliberada uma mudança que questiona as instituições, as mentalidades e cultura dos sistemas de ensino tradicional e especialmente os papéis de professores e alunos nesse cenário instituído por mudanças inesperadas.

Em janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou que o surto tem importância Internacional, um surto que constitui uma Emergência de Saúde Pública. Em 11 de março de 2020, a Covid-19 foi caracterizada como uma pandemia, pois se alastrava por vários países do mundo, não apenas a China. Em poucas semanas a pandemia se instalou nos vários continentes do planeta, assustando os profissionais de saúde, pelo seu contágio e letalidade.

É inegável que a pandemia COVI-19, apresenta efeitos negativos críticos na educação, de forma absoluta no processo ensino aprendizagem, a evasão escolar, que necessitaram de ações estratégicas implementadas a curto prazo de tempo para manter a continuidade do estudo; se faz necessário planejar protocolos para resolução dos problemas afim de tentar soluções para a normalização do ensino. Sanz et al., (2020), defende a existência de um hiato entre as diferentes experiências empíricas relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem, a evasão escolar repercutindo na instalação de um quadro de efeitos escalonados nas dinâmicas educacionais nacionais e internacionais, gerado situações manifestadas entre a paralisação e a continuidade remota das atividades educacionais.



Novos desafios são instauradas nas escolas de ensino básico e fundamental e com relação a paralização das aulas presenciais e os novos desafios com as estratégias de antecipação de férias, paralização ou a continuidade das atividades EAD, inegavelmente trouxeram impactos tanto para professores e suas famílias, pois a educação domiciliar trouxe mudanças abruptas no aprendizado de crianças e adolescentes, imprimindo aos pais um contexto de acompanhamento sobrecarregado (BURGESS, et al., 2020).

Nos anos 1970-1980, o Brasil adquiriu destaque o Movimento pela Saúde coletiva, o qual parte da visão holística de saúde implementada pela OMS, como um estado de completo bem estar físico, mental e social. Além desse conceito engloba os conhecimentos produzidos nas disciplinas de das ciências humanas, sociais e a filosofia (SILVA; SCHRAIBER; MOTA, 2019).

O SARS-CoV-2 se disseminou rápida e descontrolada, trata-se de um evento mundial, que pode ser observada a luz da teoria sistêmica de Luhmann (1998). Onde essa disseminação é uma perturbação que atinge o funcionamento de praticamente todos os papéis do sistema social em proporção global. O impacto do COVID-19 afetou inicialmente o sistema de saúde, entretanto Luhman em sua teoria sistêmica social adverte que os demais sistemas devem ser observados.

A pandemia pelo COVID -19, abalou as estruturas econômicas de todo o mundo principalmente nos países sub desenvolvidos ou emergentes. Só que essa situação também afeta países com mercado desenvolvimento econômico e articulados financeiramente, tendo suas economias abaladas.

A repercussão do COVID-19 de acordo com (SENHORAS, 2020), no setor financeiro mundial, pode ser explicado pelo grau como o mundo inteiro foi afetado, garantindo impactos negativos no mercado financeiro tanto na produção e no consumo; além dos efeitos do vírus a curto, médio e longo prazo afetando inegavelmente o abastecimento de microeconomias internacionais, a exemplo dos Estados Unidos e a China.



Vivemos em um mundo globalizado, onde o poder da informação acontece em tempo real; porém o vírus não se deteve nem pela comunicação nem nas diferentes economias, chegando a todos os lugares.

Segundo o Banco Mundial, o impacto causado pela pandemia do COVID-19, vai implicar a contração do Produto Interno Bruto (PIB), do Brasil em 5% no ano de 2020. Toda essa situação vai depender logicamente além da extensão da pandemia, faz-se necessário a ousadia, agilidade e eficácia na adoção de políticas e medidas que ajam diretamente na crise, pois o enfrentamento da pandemia é uma situação devastadora, com perdas porém busca-se soluções alternativas (LACERDA, 2020).

A Organização Mundial de Saúde após 31 de dezembro notificou sobre o aumento dos casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China; a humanidade não foi mais a mesma (THOMPSON, 2020.; BEZERRA et al, 2020). E algumas semanas o isolamento social deixou de ser uma medida local para assumir uma postura internacional de combate ao vírus (WHO, 2020). O vírus espalha-se rapidamente, muda as relações interpessoais para o mundo online. A sociedade está diante de uma situação diferente marcada pela sensação de descontrole, mudando o cotidiano das pessoas (PONDÉ, 2020).

O momento vivido traz, um novo discurso com expressões como quarentena, lockdown, distanciamento social, onde abraços foram substituídos emojis aulas presenciais por aulas online, escritórios home office. Partimos da necessidade de nos reinventar e enfrentar o momento criando perspectivas para preencher as lacunas sociais e emocionais bem como no aprendizado provocadas pela pandemia.

O documento da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS/OMS, 2009, p. 4) considera que toda população pode estar sujeita a sofrer tensões e angústias.



[...]” do ponto de vista da saúde mental, uma epidemia de grande magnitude implica em uma perturbação psicossocial que pode ultrapassar a capacidade de enfrentamento da população afetada.”

A Fundação Oswaldo Cruz, publicou uma cartilha com recomendações gerais com a saúde mental durante a pandemia. Nesse período algumas das reações mais frequentes são o medo de contrair a doença, lidar com as perdas, o medo de infectar outros, a angústia, ansiedade, insônia, são algumas das situações que fazem parte do nosso momento. O documento sugere, exercícios físicos, a leitura na tentativa de amortecer a sobrecarga de informações (BRASIL, 2020).

Nos deparamos em situação de vulnerabilidade, com altas taxas de desemprego, cortes nas políticas sociais, medos e fobias, ansiedade. As decisões tomadas nesse momento devem buscar poupar vidas, garantindo aos brasileiros uma assistência de qualidade ao paciente grave. É também importante tentar minimizar os danos econômicos, sociais, psicológicos das populações mais fragilizadas, adotado medidas fiscais e sociais, para que o país se engaje em defesa do povo brasileiro.

Segundo Duarte *et al*, (2020), durante a pandemia a saúde mental passa por novos caminhos, com a ansiedade, depressão, que é uma realidade, também desencadeia prejuízos financeiros, além do bombardeio de informações sobre as consequências presente e futuras oriundas da pandemia, constitui um dos fatores que atinge sobremaneira a saúde mental do povo brasileiro.

Domingues, (2019), afirma que a educação é um processo histórico, em constante transformação mediada pelo contexto socioeconômico inseridos e em determinado momento no tempo, localmente ou em termos globais. A pandemia transformou o ensino tradicional, para o ensino remoto, que reconfiguraram práticas pedagógicas tornando o processo educativo possível em um tempo de isolamento social.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia do COVID-19 impactou a vida das pessoas de múltiplas formas. Com o fechamento das escolas, os estudantes das escolas públicas e privadas, assim como o aluno do ensino universitário, passaram por uma mudança no contexto educacional, saído da sala de aula para um ensino emergencial. Essa experiência apresenta uma oscilação, pois o aluno está inserido dentro de condições socio econômicas diferentes. O acesso a infraestrutura necessária, as condições de cada domicílio, bem como o nível de escolaridade dos pais estão inseridos nesse contexto.

As condições socioeconômicas foram abaladas nesse período de lockdown, inserindo também no lado psicossocial do estudante. O abalo emocional traduzido pelo medo do contágio, da perda, o isolamento desenvolveu essa conturbada situação na cabeça de tantas crianças, desde aquela em lares mais simples ao aluno da escola privada.

O dever do estado em prover educação, passou por mudanças, onde o aluno saiu da sala de aula, para o ambiente digital, nem sempre bem recepcionado. A sala de aula é um ambiente mágico, onde a criança continua seu desenvolvimento cognitivo, se socializa com outras crianças no seu momento de vida de acordo com suas condições sociais e econômicas. Sem socialização, deficiências na aprendizagem podem se desenvolver.

Para os professores inseridos nesse desafio, sofreram as mudanças e incertezas buscando se reinventar agora atrás de uma tela.

O artigo atinge seu objetivo, compreendendo que existe a necessidade de reflexão diante dos desafios instaurados nesse período de pandemia que causa impacto social, econômico e psicológico, que tem a atenção das políticas públicas nesse momento desafiador para o mundo.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. N.; FARIA, B. L.; LEMOS, P. G. A.; COSTA C. M. ; SILVA, C. S.; OLIVEIRA. M. S. R. Ciências na Pandemia: uma proposta pedagógica que envolve interdisciplinaridade e contextualização. **Revista Thema**; v.18



Especial 2020. P. 184-203. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1850>. 26 out. 2020.

AMARAL, J. J. F.; Como fazer uma pesquisa bibliográfica 2007. Disponível em: <https://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses-1/mentoringtutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografia.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

APUZZO M., PRONCZUK M Covid-19's economic pain is universal. But relief? Depends you live. The New York Times 2020, 23 mar. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/03/23/world/europe/coronavirus-economic-relief-wages.html>. 28 abr 2022

AZEVEDO, J. P. ; Hasan, A., Goldemberg, D. , Iqval, S. A. and Geven, K. 2020. Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes : A set of global estimates. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/33945>. Acesso em: 04 de Jun.2020.

BACHER-HICKS, A. Goodman, J. and Mulhern, C. 2020. Inequality in household adaptation to schooling shocks: Covid-induced online learning engagement in real time (No. W27555). Disponível em: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w27555/w27555.pdf. Acesso em 24 ago.2020.

BURGESS S.; SIEVERTSEN, H. H. Schools, skills, and learning: The impacto f COVID-19 on education. VOX CEPR Police Portal [01/04/2020]. Disponível em <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>. Acesso em 14/052020.

DOMINGUES, Alex Torres. A interiorização da EAD nas instituições públicas de educação no estado de Mato Grosso do Sul: avanços e perspectivas Horizontes- revista de Educação, [S.I.], v. 7, n.14, p. 91-106, 2019. Disponível em <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/10855>. Acesso em: 15/04/22

DUARTE, M. Q. et al. COVID-19 e os impactos na saúde mental: uma amostra do Rio Grande do Sul. Políticas Públicas de Educação Inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais IX ANPED SUL- Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/ghSHWNYkP6gqJm4LQVhkB7g/abstract/?lang=pt>. 15/04/22

FREITAS, A. C. S. ; ALMEIDA, N. R. O. de ; FONTENELE, I. S. Fazer docente em tempos de ensino remoto: como isso acontece? Ensino em Perspectiva, [S.I.] v. 2 n. 3, p.1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6068>. Acesso em: 01.ago.2021;



GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projeto de pesquisa 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HODGES, C. et al. (2020). The difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning EDUCAUSE Review, 27 mar 2020. Disponível em: <http://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 24 ago.2020.

LACERDA, A. C.COVID-19 e a economia brasileira. Disponível em: <https://terra.com.br/noticias/coronavirus/covid-19-e-a-economia-brasileira,82c4d2fd5d335aa8a1d955452b66d4108vybo8ci.html>. Acesso em 01/05/2020.

LEVY, Pierre. Ciber cultura. São Paulo: Editora 34, 2000. Disponível em: https://www.google.com/search?q=LEVY%2C+Pierre.+Iber+cultura.+S%C3%A3o+Paulo%3A+Editora+34%2C+2000.&rlz=1C1GCEU_pt-BRBR821BR821&oq=LEVY%2C+Pierre.+Iber+cu. Acesso em:15/04/22.

LUHMANN, Niklas. La sociedade de la sociedade. México: Iberoamericana/Helder, 2006. Disponível em : <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/la-sociedad-de-la-sociedad-niklas-luhmann.pdf>. Acesso: 14/052020.

MAIA, B R. ; DIAS, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da COVID-19. Estudos de Psicologia (Campinas, v. 37 e 200067. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/k9KTBz398jqfvDLby3QjTHJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01.ago.2021;

MEC.2020. Portaria 343. 17.03.2020. Brasília. Disponível em: <http://www.crub.org.br/blog/mec-publica-a-portaria—39520-e0prorroga—as-aulas-remotas-no-sistema-federal-de-ensino-speior/>. Acesso em: 10 maio 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Corona vírus. Disponível em <https://coronavirus.saude.gov.br/>>.Acesso em: 10 maio 2020.

OPAS/OMS. Organização Pan- Americana da saúde/Organização Mundial da Saúde. Proteção da as´de mental em situações de Epidemias, 2009. Disponível em: <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2009/protecao-da-saude-Mental-em-Situaciones-de-Epidemias-portugues.pdf>. Acesso em 02. Maio. 2020.

PONDÉ, L. F. O Mundo Pós pandemia: Amizade e família. Entrevista concedida a CNN Brasil Novus Mídia S.A. Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=xF1mPBGb>>. Acesso em 25 abril. 2020.

SANZ, I. ; SAINZA, J. G. ; CAPILLA, A. Efectos dela crisis del coronavirus em la Educacion. Madrid: OEI, 2020. <https://oei.int/downloads/disk/eyJfcmFpbHMiOmsibWVzc2FnZSI6IkJBaDd>



DRG9JYTJWNVNTSWHaRzgwZFRSaGVEQXpibXBqWIRKaFkyODVksfJrY21
aek9UWnliQVvk2QmtWVU9oQmthWE53YjNOcGRHbHZia2tpVTJsdWJHbHV
VHNnWm1sc1pXNWhiV1U5SW5KbGMzVnRaVzVsYW1WamRYUnBkbTh1Y0
dSbUlqc2dabWxzWlc1aGJXVXFQVlZVUmkwNEp5ZHlaWE4xYldWdVpXcGxZ
M1YwYVhadkxuQmtaZ1k3QmxRNkVXTnZiblJsYm5SZmRlbHdaVWtpRkdGd
2NHeHBZMkYwYVc5dUwzQmtaZ1k3QmxRPSIsImV4cCI6IjIwMjItMDUtMTdU
MjA6MzU6NTAuNDA4WiIsInB1ciI6ImJsb2Jfa2V5In19--
d8b439e8118aced1c8f9c45517f25f5d11fb3f98/resumenejecutivo.pdf?conten
t_type=application%2Fpdf&disposition=inline%3B+filename%3D%22resume
nejecutivo.pdf%22%3B+filename%2A%3DUTF-
8%27%27resumenejecutivo.pdf.Acesso em: 14/052020.

SENHORAS, E. M Coronavirus e o papel das pandemias na história humana. Boletim de Conjuntura, ano II, vol.. 1 n. 1, Boa Vista, p. 30-36, 2020. Disponível em: <https://www.revista.ufr.br>. Acesso em: 20 maio 2020.

SILVA, Marcelo José ; SCHRAIBER Lilia; MOTA, André. O Conceito de saúde na Saúde Coletiva: contribuições a partir da crítica social e histórica da produção científica. **Revista Physis**, v. 29, n. 1 ,p. 2-19 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/physis/article/view/43079>. Acesso: 14/052020.

THOMPSON, R. Pandemic potential of 2019-nCoV. The Lancet. Infectious Diseases. Vol. 20, Edição 3, p. 280, 2020. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/laninf/article/PIIS1473-3099\(20\)30068](https://www.thelancet.com/journals/laninf/article/PIIS1473-3099(20)30068). Acesso em: 28 abr 2022

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após o COVID-19. Paris: UNESCO, 16 de abr. 2020 Disponível em: <http://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em 4 de jun. 2020.

WHO WORLD HEALTH ORGANIZATION Coronavirus diseases (COVID-19) advice for the public. Geneva: World Healthn Organization, 2020. Disponível em: <https://who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019advice-for-public>. Acesso em: 28 abr 2022



O SUPERVISOR ESCOLAR E SUAS FUNÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

THE SCHOOL SUPERVISOR AND ITS FUNCTIONS IN THE SCHOOL CONTEXT

Tássio Ricardo de Oliveira Carlos¹

RESUMO

Aborda-se neste artigo o papel do supervisor escolar no trabalho junto ao sistema de educação, resgatando a função do supervisor ao longo da história. Procura-se apontar as habilidades para as quais os supervisores devem estar preparados para enfrentar o seu dia a dia. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico, utilizando-se os descritores: supervisor escolar e atribuições do supervisor escolar. Objetivou-se ainda promover uma reflexão em torno do quanto é importante, não só para o supervisor, mas para todo o corpo docente, os momentos de estudos e reflexões teóricas sobre o que se faz em educação básica. Observou-se que a prática da supervisão se pauta por ações que prezam pela organização e pela racionalidade, apresentando-se como desafio a constituição de um lugar para o supervisor como agente mobilizador de mudanças e de transformação no trabalho coletivo da escola.

Palavras-chave: Competências pedagógicas. Prática docente. Supervisor escolar

ABSTRACT

This article discusses the role of the school supervisor at work with the education system, rescuing the role of the supervisor throughout history. It seeks to point out the skills that supervisors must be prepared to face in their daily lives. Therefore, a bibliographical survey was carried out, using the descriptors: school supervisor and attributions of the school supervisor. The objective was also to promote a reflection on how important it is, not only for the supervisor, but for the entire faculty, the moments of studies and theoretical reflections on what is done in basic education. It was observed that the practice of supervision is guided by actions that value organization and rationality, with the challenge of establishing a place for the supervisor as a mobilizing agent for change and transformation in the collective work of the school.

Keywords: Pedagogical skills. Teaching practice. school supervisor

¹ Pós-Graduação em Metodologia do Ensino de História e Geografia. tassio_ricardo@hotmail.com



INTRODUÇÃO

Pretende-se com este artigo abordar o papel do supervisor escolar no contexto da escola, apresentar um breve histórico da função do supervisor ao longo da história da educação. Argumentar que não cabe ao supervisor a mera tarefa de ensinar aos professores a fórmula correta de dar aulas, ou de controlar tudo que é realizado no interior da escola; procurar demonstrar as habilidades para as quais os professores e também os supervisores devem estar preparados. Tendo em vista que desempenhar o trabalho em supervisão escolar requer, a cada dia, que se obtenham algumas habilidades essenciais. Sendo que para a construção dessas habilidades é necessária à prática da supervisão escolar, e esta não surge de forma inesperada, mas surge através de um processo que envolve a ação, reflexão e ação. Também se pretende promover uma reflexão de quanto é importante não só para o supervisor, mas para todo o corpo docente, momentos de estudos e reflexões teóricas sobre os discursos pedagógicos nas práticas escolares.

O objeto geral da pesquisa é estudar e analisar como surgiu com o passar do tempo o Supervisor escolar e também se pretende com isto aprofundar-se em qual é o papel do Supervisor escolar no ambiente escolar, a fim de construir conhecimento a cerca deste campo profissional. Como objetivos específicos buscam-se: conhecer a história de como surgiu, com o passar do tempo, o profissional de Supervisão escolar; identificar quais são as obrigações do Supervisor escolar dentro da escola; analisar a atuação supervisora no atual contexto brasileiro, como agente de construção e transformação de suas próprias identidades; e construir possibilidades teóricas e práticas necessárias à sua atuação. A metodologia que orientou a construção deste estudo segue a perspectiva da revisão de literatura.

Assim, como aporte teórico e metodológico, temos uma pesquisa de cunho exploratória e bibliográfica. A primeira, por se tratar de um tema que será explorado durante a pesquisa; o segundo, por se tratar de um trabalho embasado em autores e trabalhos da área de estudo, sendo que estes serviram de subsídio para o resultado final e respectivo embasamento.



SUPERVISÃO ESCOLAR: COMO SE ORIGINOU

Saviani (2006) evidencia que nas sociedades primitivas a educação igualava-se com a própria vida, era uma ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvida pelo homem. Com efeito, a educação era exercida pelo meio ambiente, pelas relações e ações desenvolvidas pela comunidade com a participação direta das novas gerações, as quais, por essa forma, acabavam por se educar. Os adultos educavam os mais jovens, de forma indireta, por meio de uma vigilância discreta, protegendo e orientando as crianças pelo exemplo e, eventualmente, por palavras; em suma, supervisionando-as, já que, “a supervisão deve aparecer aos olhos dos alunos como uma simples ajuda às suas fraquezas” (FOULQUIÉ apud SAVIANI, 2006, p. 15).

Ainda segundo Saviani (2006) as atividades educativas em nosso país dá-se com a vinda dos jesuítas em 1549. No Plano de Ensino elaborado pelo padre Manuel da Nóbrega está presente à função supervisora, mas não se manifesta ainda a ideia de supervisão. Entretanto, no Plano Geral dos jesuítas, o Ratio Studiorum, que é adotado no Brasil após a morte de Nóbrega, em 1570, já se faz presente à ideia de supervisão.

Conforme Santos (2007) quase dois séculos depois do Ratio Studiorum, ainda durante o Iluminismo, a educação passou a ser responsabilidade do Estado. A Igreja perdeu sua função prioritária na educação e com isso foram extintas as escolas jesuítas (e também a descrição mais específica do supervisor de ensino). Ao Estado coube a responsabilidade de cuidar da educação escolar. Segundo Saviani (2006), somente com a lei de 15 de outubro de 1827 que o Brasil independente inaugura a questão da organização autônoma da instrução pública. O Art. 5º da lei determinava que os estudos se realizassem de acordo com o “Método do Ensino Mútuo”.

1) a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação das atividades educativa; 2) a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a



dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação pedagógica no âmbito das unidades escolares (SAVIANI, 2006, p. 24).

Na década de 20 surgem os “profissionais da educação, que com formação técnica constituíram uma nova categoria profissional” (SANTOS, 2007, p. 113). A determinação era ter uma maneira diferenciada para tratar os assuntos educacionais, “acabando com o equívoco de tratá-los indistintamente dos assuntos administrativos. Essa separação é condição para o surgimento da figura do supervisor como distinta do reitor e também do inspetor” (SANTOS, 2007, p. 113).

Art. 64 – A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Neste sentido, percebemos a importância da formação dos profissionais para o contexto da supervisão escolar e suas diretrizes.

ALGUNS CONCEITOS BÁSICOS

Vasconcelos (2002) define o supervisor como o articulador do Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo pedagógico, estabelecendo contatos entre os campos administrativos e comunitários. Tem a função de organizar a reflexão, a participação e os meios de concretizar a tarefa da escola, a qual é propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos.

De acordo com Rangel (1985), a supervisão passa de escolar para pedagógica e se caracteriza por “um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem”. Em outras palavras:

“Supervisor” o que procura a “visão sobre”, no interesse da função coordenadora e articuladora de ações é também quem estimula oportunidades de discussão coletiva, crítica e contextualizada do trabalho. Esta discussão, na América Latina, se faz especialmente



necessária, considerando a importância do movimento de emancipação social. E o “especialista” supervisor, como educador e profissional, tem o seu papel estritamente vinculado e comprometido com este movimento (RANGEL, 1997, p. 147, grifos da autora).

Nesse sentido, a supervisão entrou na escola com o intuito de controlar a ação do professor, mesmo sendo através de um ponto administrativo. Após 1960 e até o presente momento, pode-se dizer que a supervisão “tem incorporado as três últimas preocupações (eficiência, cooperação e pesquisa), acrescidas de desenvolvimento profissional, visando a tornar o professor consciente da sua missão, bem como livre e criativo, em direção ao crescimento profissional” (NÉRICI, 1976, p. 31).

Ainda para Rangel (1985) é bastante recente a experiência brasileira de supervisão escolar, desenvolvida como atividade profissional com características próprias e desempenhada por especialistas treinados para isto.

A função supervisora deu-se no vigiar, no orientar, na responsabilidade sobre o currículo, sobre a avaliação, nos métodos, no estudo das teorias, nos meios de ensino, nas questões políticas, na definição do papel da escola, ora fiscalizando e ora promovendo a ampliação da competência pedagógica através de orientações. É fato que a Supervisão educacional foi se constituindo pouco a pouco, de acordo com as demandas do momento, mas ao que parece reuniu atribuições suficientes para ter se tornado um indispensável elo entre o ensinar e o aprender, entre a escola e a realidade que atende entre quem ensina e a forma de ensinar (SANTOS, 2007, p. 115).

Segundo Ferreira (2001):

A “especialização desespecializada” levou a que esses profissionais, “perdidos” na busca de sua identidade e “sérios” no trato dos problemas educacionais, fossem desconsiderados e desrespeitados. Os supervisores passaram a ser chamados de “pessoal de apoio”, “personagens escolares”, “parceiros” e tantas outras nomenclaturas que desqualificam na intenção de identificar algo que não está bem identificado, não traduzindo o relevante trabalho da supervisão (FERREIRA, 2001, p. 91, grifos da autora).

É neste contexto que o curso de pedagogia ganhou corpo e tese de que deveria, sobre a base de uma boa fundamentação teórica voltada para os fundamentos da educação, formar o profissional da educação capaz de exercer as diferentes atribuições solicitadas pelos sistemas de ensino e unidades escolares.



Rodrigues (2009), diz que a supervisão é uma habilitação nova na área da educação, que precisa de definições mais precisas e normas mais convenientes, que durante muito tempo foi visto como um controlador e por isto agora sente necessidade de interagir e participar mais ativamente do cotidiano da escola. Um bom supervisor escolar deve servir de referência frente ao seu grupo de trabalho, frente a todos os envolvidos no dia a dia da escola. Este profissional tem que ser: observador, dinâmico, inteligente, eficiente, criativo, produtivo, provocador, acessível, capaz, interessado, seguro de seus atos, atencioso com todos, ter muita paciência e muito senso de justiça (DIAS, 2007).

COMO OS SUPERVISORES LIDAM COM O SISTEMA ESCOLAR?

A prática pedagógica da Supervisão Escolar e da Orientação Educacional como um trabalho integrado é uma proposta que surge ocupando o lugar de uma postura tradicional, de um trabalho totalmente técnico – e, em uma determinada época, alienante - que passou por vários períodos de transformação, desde o surgimento das ações destes profissionais no processo de educação formal.

A esse respeito Fontes & Viana (In Presença Pedagógica, 2003, p.55), acrescenta que:

Pensar o papel e a prática de supervisores e orientadores educacionais na escola é pensar antes de tudo em seu surgimento na história da educação em nosso país. [...] foram funções pedagógicas criadas durante o regime de ditadura militar no Brasil [...] um sistema que tinha como ideologia a opressão; como método o silêncio, por objetivo, a alienação.

Mas, segundo Urbanetz & Silva (p.61), “a fragmentação do trabalho [...] em supervisão escolar e orientação educacional, característica do período tecnicista, foi intensamente denunciada em inúmeros estudos, artigos, pesquisas [...] e encontra-se em plena superação nas diferentes alternativas de ensino.”

Hoje, a função da Supervisão Escolar e da Orientação Educacional precisa ter o mesmo discurso e a mesma ação, de maneira que o seu trabalho



dê sentido ao conhecimento do aluno, inserindo-o na realidade e tornando-o crítico, criativo e cidadão. Sendo assim, Urbanetz & Silva (p.59) ressalta ainda que “um dos maiores desafios que esses profissionais hoje enfrentam é compreender a complexidade da realidade, em suas múltiplas determinações, para então agir de forma consciente de seus limites, mas também de suas possibilidades”.

Conforme Grispun, (2002, p.83):

[...] A escola é uma organização complexa; comporta vários serviços, executados por diferentes profissionais, cuja atribuição maior é a efetividade do processo educacional. Nesse sentido, devemos lembrar que, da mesma forma que a escola assume seu projeto político pedagógico, ela pertence a uma instituição maior, denominada educação, que, por sua vez, pertence à sociedade. Assim sendo, a análise da escola não pode ser feita isoladamente das demais categorias que a corporificam direta e indiretamente na consecução de seus objetivos.

O supervisor escolar e o orientador educacional são sujeitos de uma ação, dentro de um espaço em transformação e transformador – a escola. Precisam ser competentes em muitos aspectos, como: técnico, político, administrativo e pedagógico.

De acordo com Heloísa Lück (2009), a motivação é um fator essencial haja vista o impacto desse elemento no desempenho geral da escola. Um corpo docente desmotivado pode contribuir para um trabalho desinteressado e desinteressante, além de divergir dos objetivos da escola. Por essa razão, o gestor escolar precisa, na rotina escolar, fortalecer o espírito de equipe, de modo que os profissionais se sintam autores e autoridades em seu ambiente de trabalho. Então, o supervisor escolar e o orientador educacional, se considerados como parte integrada desta equipe, participa mais ativamente e colaborativamente desta ação gestora.

O PAPEL DA SUPERVISÃO COMO COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

De acordo com Ferreira (2003, p. 179) ainda é papel do coordenador pedagógico escolar:



Conhecer a legislação, seus limites e brechas, otimizando seu uso em proveito da escola e dos objetivos educacionais, preocupando-se sempre com a renovação da escola e das práticas pedagógicas, criando laços com a comunidade; estimular o desenvolvimento de experiências e seu compartilhamento com o grupo; atentar para as dificuldades apresentadas pelos professores, criando mecanismos que permitam a consulta e a discussão do assunto; subsidiar os docentes com informações e conhecimentos atuais sobre temas complexos, de forma direta ou indireta, orientando leitura, dando referências ou propiciando encontros com especialistas na área.

Destaca Ferreira (2003) que para desenvolver um bom trabalho o coordenador escolar precisa ser um constante pesquisador, é necessário que ele antecipe conhecimento para os professores para que estes fiquem motivados a participarem da formação continuada. Pois é de fundamental importância fazer intervenções, sustentabilizando estratégias de trabalho, transformando ideias em ações concretas, para transformar a própria consciência, envolvendo reflexão e emoção, com determinadas condições objetivas.

Dentro das categorias de sustentação o diálogo franco e aberto tendo como referência o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), a coordenação pedagógica precisa preocupar-se em legitimar as falas, as perguntas, as dúvidas incentivando os professores. A coordenação tem um papel muito importante na direção de resgatar o valor e o sentido do ensino como espaço de transformação (FERREIRA, 2003, p. 63)

O papel do coordenador pedagógico escolar constitui-se na somatória de esforços e ações desencadeadas com o sentido de contribuir na construção e cumprimento do projeto político pedagógico da escola, bem como promover a melhoria no processo ensino aprendizagem no resgate de valores no desempenho do professor como transformador das práticas pedagógicas (LÜCK, 2011).

Ainda Lück (2011, p. 43) enfatiza o papel do coordenador como “facilitador de ações, isto é, de assistir os atuantes no processo educativo na organização e análise de sua tarefa; na determinação de procedimentos; na divisão e tomada de responsabilidade [...]”.

Na escola, um dos principais papéis da coordenação pedagógica é a realização de encontros de pais e professores e quando isso é bem planejado



e administrado, pode ocorrer à interação escola e comunidade, podendo também incluir nesta oportunidade os amigos da escola, para dar um suporte ao ensino aprendizagem. Assim a coordenação pedagógica atuará também no processo de formação continuada dos professores segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), (BRASIL, 1997).

A qualificação do pessoal docente se apresenta como um dos maiores desafios educacionais. A melhoria da qualidade de ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno a cidadania e a inserção para atividades produtivas que permita elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da nação (BRASIL, 1997, p. 29).

A coordenação pedagógica precisa ser bem preparada e atualizada, dinâmica e preocupada com o destino do aluno, isso é responsabilidade da escola para com a comunidade, encarando seu trabalho como um assessoramento ao professor e a equipe escolar, envolvendo participação direta da construção coletiva da libertação humana e da escola, quando esta reconhece o seu papel como ator social e exerce a sua função política com consciência e comprometimento (BRASIL, 1997).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando, o saldo deste estudo possibilitou primeiramente a associação de princípios que se complementam, ou seja, a contextualização, que amplia o significado da pesquisa e a importância de que esse tema se reverta em objetivos e projetos comuns para a integração do trabalho do pedagogo, diante das perspectivas da gestão democrática.

A contextualização permitiu novas possibilidades, fez perceber que em clima de transição, tanto à identidade do pedagogo e sua formação, quanto a busca pela qualidade na educação é problematizada de forma intermitente por seus profissionais compromissados que almejam um novo horizonte.

Neste sentido, tanto o envolvimento das pessoas de forma significativa quanto à integração do grupo profissional pode contribuir para a definição dos esquemas de trabalho. A “motivação” pode vir a ser um dos sentimentos que fortalece e integra as pessoas e as ações a serem realizadas pela comunidade



escolar. Suas especificidades, identificação e realização de elos articuladores, podem integrar as diversas práticas que permeiam os novos compromissos sociais e pedagógicos suscitados pela atual prática educativa.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Naura Syria Carpeto. **Supervisão Educacional: Novas Exigências, Novos Conceitos, Novos Significados.** IN: Mary Rangel (Org.). *Supervisão pedagógica: Princípios e práticas.* 3. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

RODRIGUES, Sonia Mara Costa. **A “super” visão: Quebrando conceitos e preconceitos através dos tempos.** Disponível em: <<http://www.urcamp.tche.br/redepp/monografias%20para%20site/MONOGRAFIA%20HIST%D3RIA%20DA%20SUPERVIS%C3O%20S%F4nia%20Costa..pdf>>. Acesso em: 23 de maio de 2013.

RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica: um modelo.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

RANGEL, Mary. **Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação.** IN: FERREIRA, Naura Syria Carpeto (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Sandra. **Supervisão, que lugar é esse?** La Salle: revista de educação, ciência e cultura. Centro Universitário La Salle. v. 1, n. 1 (outubro/1996). Canoas: La Salle, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função a profissão pela mediação da ideia.** In: FERREIRA, Naura Syria Carpeto (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político - pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

NÉRICI, Imídeo Guiseppe. **Introdução à supervisão escolar.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1976.

GRISPUN, Miriam P. S. Zippin. **A Orientação Educacional.** Conflito de paradigmas e alternativas para a escola. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências.* Curitiba: Positivo, 2009.

RANGEL, Mary. **SUPERVISÃO: do sonho à ação – uma prática em transformação.** In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade.* Cortez. Cap. 3, p. 69 – 96.



URBANETZ, Sandra Terezinha; SILVA, Simone Zampier. **A busca da Unidade: Pedagogo.** In: _____. Orientação e Supervisão Escolar: caminhos e perspectivas. Editora IBPEX. Cap 3, p. 53 – 62.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**, (LBD). Lei de n. 9.394, -2. ed. Brasília: Atual, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, V.1. 1997

FERREIRA, Naura Silva C. (Coord.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade:** da formação à ação. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da sua escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 18 ed. Loyola: São Paulo. 2002.

LÜCK, Heloísa. **Ação integrada:** administração, supervisão e orientação educacional. 28 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TCC: O supervisor escolar e suas funções no contexto escolar, Pós Graduação em Supervisão Escolar, Faculdade Intervale, 2021.



**O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I E
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**TEACHING HISTORY AND GEOGRAPHY IN ELEMENTARY SCHOOL I AND
CHILD EDUCATION**

Tássio Ricardo de Oliveira Carlos¹

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir acerca das relações entre o ensino de História e de Geografia. Advogamos pela importância de ambas as disciplinas, que, quando devidamente trabalhadas, podem contribuir para a formação e compreensão dos seres humanos: seu espaço, suas sociedades construídas historicamente e as dinâmicas envolvidas nos processos espaço-temporais. Com base em nossa experiência diária na sala de aula, por um lado criticamos os processos de ensino e aprendizagem desvinculados do cotidiano dos alunos e, por outro, apontamos elementos para se (re)pensar os caminhos possíveis. Como resultados, percebemos como é importante essas duas disciplinas no âmbito escolar, pois através delas o aluno pode compreender mais do mundo externo.

Palavras-chave: História. Geografia. Ensino Fundamental II.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the relationship between the teaching of History and Geography. We advocate for the importance of both disciplines, which, when properly worked, can contribute to the formation and understanding of human beings: their space, their historically constructed societies and the dynamics involved in spatio-temporal processes. Based on our daily experience in the classroom, on the one hand, we criticize the teaching and learning processes that are disconnected from the students' daily lives and, on the other hand, we point out elements for (re)thinking possible paths. As a result, we realize how important these two subjects are in the school environment, because through them the student can understand more of the external world.

Keywords: History. Geography. Elementary School II.

INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura globalizante, caracterizada como construção ideológica, a educação e o trabalho docente estão sendo reconfigurados (BARRETO, 2004). As exigências de uma nova sociedade afetam diretamente

¹ Pós-Graduação em Metodologia do Ensino de História e Geografia. tassio_ricardo@hotmail.com



a formação e a prática dos profissionais em todas as áreas do conhecimento (MORAN et al, 2000), sobretudo àqueles que atuam com História e Geografia na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Neste sentido, a sociedade atual espera que a escola forme sujeitos capazes de construir o seu próprio conhecimento, superando os processos de ensino e aprendizagem tradicionais, pois estão obsoletos e desinteressantes, o que faz a educação assumir novas demandas e novos problemas (FREIRE, 1982). Portanto, não basta que o docente tenha o domínio do conteúdo, menos ainda sua reprodução para o aluno. Também, não se podem ter como unânimes o discurso e a soberania do professor e o silêncio e a subordinação do aluno (DEMO, 1992). Ao contrário, esse novo tempo desafia o professor ao estudo, ao trabalho e à pesquisa para renovar e, principalmente, a aprender a ensinar de uma forma diferente daquela que lhe foi passada, de uma forma que torne o sujeito construtor de sua autoria (MOREIRA, 2012).

O professor que ensina História ou Geografia tem a função de ressignificar a educação, entendendo-a num contexto social em movimento. Com base nessa nova ação, o professor se torna um mediador, um facilitador, que motiva, estimula, problematiza e ajuda os alunos a interpretar as informações, relacioná-las e contextualizá-las, oferecendo uma orientação intelectual e pedagógica.

O professor age para que as novas informações se tornem significativas para os alunos, possibilitando que eles as compreendam, reelaborem-nas e adaptem-nas aos seus contextos pessoais. Atua com base numa natureza emancipadora (FREIRE, 1993), ao utilizar recursos pedagógicos que consideram os alunos agentes críticos de sua realidade, como é designado na proposta do ensino de História e Geografia (BRASIL, 1997). Essas novas atitudes do professor caracterizam o seu “papel de mediação pedagógica” (MASETTO, 2000). Enfim, esse novo papel, embora mais flexível, exige a reconstrução de sua prática com maior atenção e sensibilidade, o que demanda que se estabeleçam um equilíbrio entre flexibilidade e organização (MORAN et al., 2000).



Neste sentido, diante da relevância de serem desenvolvidos estudos que envolvam o ensino de História e Geografia para alunos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, alinhados às nossas experiências, priorizamos o seguinte objetivo: identificar as condições de oferta do ensino de História e Geografia na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por meio de revisão bibliográfica relevante e atual.

Contudo, há que se destacar a escassez de pesquisas que envolvem o ensino de História e Geografia para alunos da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental, o que nos levou a propor outro objetivo, que emergiu, não por acaso, do primeiro, mas inserido num contexto mais restrito. Assim, buscamos verificar o que a literatura da área tem apontado sobre a temática mediante a construção de uma ação pedagógica que forme para a cidadania e que permita ao sujeito que aprende a se reconhecer como produto e, ao mesmo tempo, agente de sua própria história.

ENSINO DE HISTÓRIA

Ante o cenário traçado atrás, percebemos que cada vez mais o aluno tem deixado de ser o indivíduo passivo e reproduzidor de ideologias, em todas as áreas do conhecimento, tornando-se crítico e criativo, descobridor e pesquisador, a fim de que professor e aluno construam juntos o conhecimento, com base numa visão holística de parceria, colaboração, cooperação, dinamicidade, interação e trabalho coletivo.

Passa pela transição de produto e objeto para ser sujeito e produtor de seu próprio conhecimento (MOREIRA, 2012). Assim, as ações do aluno configuram-se naquilo que Masetto (2000) chama de autoaprendizagem (o que o estudante realiza sozinho) e em interaprendizagem (o que ele faz com o professor e os seus colegas), ou seja, a aprendizagem como produto das inter-relações entre as pessoas, enxergando seus colegas como parceiros e o professor como corresponsável no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, a preocupação docente muda seu foco, deixando de lado a excessiva preocupação com os números (nota) e centra-se na aprendizagem.



Nessa nova postura, saber intervir no conhecimento tem mais valor do que armazená-lo. Em vista disso, o estudante não assume a postura de apenas aceitar o conhecimento tal como lhe foi transmitido, mas cabe a sua interpretação (MASETTO, 2000).

Todavia, precisamos ter um ensino crítico-reflexivo tanto da disciplina de História quanto de Geografia, que possa levar o aluno à autonomia crítica. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia (BRASIL, 1997, p. 4), o sentido de pertença à cidadania pode acontecer por meio do ensino de História:

A opção de se introduzir o ensino de História desde os primeiros ciclos do ensino fundamental explicita uma necessidade presente na sociedade brasileira e acompanha o movimento existente em algumas propostas curriculares elaboradas pelos estados. (...) A demanda pela História deve ser entendida como uma questão da sociedade brasileira, ao conquistar a cidadania, assume seu direito de lugar e voz, e busca no conhecimento de sua história o espaço de construção de sua identidade.

No entanto, esse novo papel da História gera, no professor, preocupação e insegurança ao se inserir num contexto de mudanças que promovem a transformação da prática docente, uma vez que o ensino de História “valoriza a problematização, a análise crítica da realidade, concebe alunos e professores como sujeitos que produzem história e conhecimento em sala de aula” (FONSECA, 2003, p. 94). Contudo, alguns professores ignoram essas transformações e se concentram num estado de comodismo, numa “zona de conforto” que, segundo Masetto (2000, p. 142) significa não “entrar em diálogo direto com os alunos, correr o risco de ouvir uma pergunta para a qual no momento talvez não tenhamos resposta, e propor aos alunos que pesquisemos juntos para buscarmos a resposta”, o que pode gerar desconforto, além de causar insegurança nos professores que ensinam História.

Para Fonseca (2003, p. 94), uma nova “concepção de ensino e aprendizagem facilita a revisão do conceito de cidadania abstrata, pois ela nem é algo apenas herdado via nacionalidade, nem se liga a um único caminho de transformação política”. Para a pesquisadora, “ao contrário de restringir a



condição de mero trabalhador e consumidor, a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência” (p. 94).

Todavia, a realidade da educação brasileira mostra que muitos professores preferem não enfrentar a “zona de risco” (MASETTO, 2000), optando pela estagnação, uma vez que não acreditam nas transformações que a educação é capaz de propiciar e, para além disso, sentem-se desmotivados e inferiores com a profissão, porque não estão preparados para romper com o comodismo, porque a escola não oferece condições adequadas, porque não têm apoio dos pares ou porque não têm apoio da comunidade escolar de um modo geral (MOREIRA, 2012).

Para tanto, o professor que ensina História necessita estar impregnado da vontade de pesquisar, querer saber mais e mais, de estudar para ensinar, porque não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. Então, “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para contratar, contratando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 29).

O professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar possuiu um grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, antes, analisa-os e dosa-os convenientemente. Esse professor é alguém que está sempre envolvido com seu trabalho, em cada um de seus atos. Competência, envolvimento, compromisso marcam o itinerário desse profissional que luta por uma educação melhor. Entretanto, defronta-se com sérios obstáculos de ordem institucional no seu cotidiano. Apesar do seu empenho pessoal e do sucesso junto aos alunos, trabalha muito, e seu trabalho acaba por incomodar os que têm a acomodação por propósito (1999, p. 31).

Neste sentido, o ensino de História, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, deve privilegiar a história do próprio aluno, de sua comunidade, de seu bairro, de sua cidade, caminhando em direção ao conhecimento de “Totalidade-mundo” (STRAFORINI, 2004, p. 77), o que se faz na encruzilhada com outras disciplinas, na intersecção com outros conhecimentos, para que a formação do cidadão assuma distintas formas de



participação social, política e crítica diante da realidade que o cerca, em seu tempo e espaço específicos (BRASIL, 1997).

ENSINO DE GEOGRAFIA

De forma consentânea ao ensino de História, o ensino da Geografia também passou por grandes transformações nas últimas décadas. Inicialmente, tínhamos uma Geografia tradicionalista, calcada na metodologia de ensino da Escola Clássica, chegando, posteriormente, à Geografia Moderna, da Escola Nova. Por último, apoiados na vertente construtivista, temos a Geografia Construtivista (STRAFORINI, 2004), calcada nos ideais de Jean Piaget e Emília Ferreiro (PIAGET, 1984), e, mais recentemente, a Geografia Crítica.

Corroborando com esta premissa Straforini (2004). Para o autor, ainda é comum termos um ensino de Geografia pouco valorizado, o que torna-se um desafio superar tal perspectiva. “Todavia, se esse desafio não for enfrentado continuaremos como uma disciplina irrelevante ou secundária nas séries iniciais, participando no conjunto das disciplinas como aquela na qual se encaixam as atividades comemorativas” (p. 77).

Neste sentido, o ensino de Geografia objetiva atender às necessidades contemporâneas, articulando os conhecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais, devendo “valorizar o patrimônio sociocultural, respeitar a sociodiversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e um elemento de fortalecimento da democracia” (BRASIL, 1997, p. 221).

É preciso, então, que o aluno compreenda o ambiente que o circunda, indo das escalas regionais às internacionais, conectando-as por meio da Geografia Crítica:

E para isso é fundamental uma adoção de novos procedimentos didáticos: não mais apenas ou principalmente a aula expositiva, mas, sim, estudos do meio (isto é, trabalhos fora da sala de aula), dinâmicas de grupo e trabalhos dirigidos, debates, uso de computadores (e suas redes) e outros recursos tecnológicos, preocupações com atividades interdisciplinares e com temas transversais etc. (VESENTINNI, 2004, p. 228).



Assim, o modo de ensinar Geografia pode causar a impressão de que é uma disciplina desinteressante, o que requer novas metodologias de ensino, concebendo o espaço como algo dinâmico e sujeito às várias interpretações e significações para os estudantes. Deve-se, contudo, “provocar o educando para conhecer e conquistar o seu lugar no mundo em uma teia de justiça social. Parece ser simples, mas não é, no mínimo, desafiador, como toda prática pedagógica” (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 44).

E, portanto, “não há como conceber o mundo linearmente, estudando as partes: casa, rua, bairro, cidade, estado, país, continente separadamente para depois juntá-los, formando assim o mundo” (STRAFORINI, 2001, p. 50). Cavalcanti (1998) pontua que o papel do professor que ensina Geografia, assume extrema importância nos primeiros anos de escolaridade das crianças, visto que propicia as “ligações do conteúdo com a matéria anteriormente estudada e com o conhecimento cotidiano do aluno. É preciso, sobretudo problematizar o conteúdo a ser estudado” (p. 80). Para a pesquisadora:

O caminho mais adequado para desenvolver o tema de procedimentos no ensino de Geografia é o de uma reflexão inicial sobre os objetivos de ensino. Ensino é o processo de conhecimento mediado pelo professor, no qual estão envolvidos, de forma interdependente, os objetivos, os conteúdos e as formas organizativas do ensino (p. 71).

Em resumo, Cavalcanti (2006, p. 27) pontua que o ensino de Geografia evoluiu, com ressonâncias positivas para as didáticas e metodologias de ensino, que conquistaram inovações na forma de ensinar e aprender, uma vez que “o que se busca hoje, na Didática da Geografia, é compreender essa dinâmica do ensino, seus elementos constitutivos, seus limites e desafios”. E, embora não esteja se referindo à Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental, Cavalcanti (2006, p. 73) pontua alguns cuidados necessários ao professor que ensina Geografia, que podem facilmente ser estendidos a todos que intencionam ensinar essa disciplina:

1) No caso específico da Geografia, trata-se de ajudar alunos a desenvolver modos de pensar geográfico: internalizar métodos e



procedimentos de captar a realidade, ter consciência da espacialidade das coisas.

2) Esse modo de pensar geográfico é importante para realização de práticas sociais variadas, já que elas são sempre práticas socioespaciais. O entendimento é de que há um movimento dialético entre as pessoas e os espaços, formando espacialidades. Esse fato torna o conhecimento geográfico importante para a vida cotidiana. A vida cotidiana é composta de arranjos espaciais, de relações espaciais complexas.

Nesta perspectiva, é “fundamental um professor de Geografia saber Geografia, teoricamente, metodologicamente e epistemologicamente” (CASTROGIOVANNI, 2011, p. 65), tornando-se “impossível um professor não ser criativo num mundo onde a diferença faz a diferença e a busca pelo ao criativo inicia-se na preparação de questionamentos sobre a própria existência do fazer pedagógico” (p. 65).

Por outro lado, os livros didáticos de História, e também os de Geografia, segundo Fonseca (1999), destinados aos miúdos, são de baixa qualidade em muitos casos, e atribui ao público consumidor a responsabilidade de não exigir um livro de boa qualidade, estendendo sua crítica até o Estado, que é o principal consumidor, por meio do PNLD. Entre os motivos apontados pela pesquisadora, à época da feitura de sua investigação, destacamos: o governo não possui mecanismo de seleção dos livros; não há uma orientação aos professores e gestores quanto aos critérios para a escolha de um bom livro didático; burocratização na aquisição dos livros e, finalmente, as editoras estão mais interessadas nos seus lucros do que na qualidade física e didática de seus livros.

Como formas de se encontrar as soluções, a investigadora aponta sugestões. Para ela, os professores de História e Geografia não podem e não devem ver os livros didáticos como únicas fontes de conhecimento, o que pode evitar uma submissão do professor àquele material, que é “apenas um material que transmite um saber (...), não é o dono da verdade” (p. 5). Também,



culpar o livro pelo mau ensino não é honesto. É preciso, contudo, complementar o livro didático, utilizando outras fontes, questionando, contestando, revisando e atualizando as informações nele contidas.

Diversificar as fontes, embora seja um dos maiores problemas enfrentados pelos professores, é considerada uma boa alternativa para enfrentar os problemas apresentados. Fonseca (1999) esclarece que a utilização de outras linguagens, tais como canções, plantas, mapas, vídeos, artigos, revistas, livros paradidáticos, entre outros, podem levar os alunos a produzirem um outro texto, um outro conhecimento. É importante dizer que “a maior vitória do professor é a vitória interna, aquela de alcançar a satisfação em ser professor no dia a dia.” (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a definição do tema, temos aprendido muito acerca das dificuldades encontradas frente ao ensino de Geografia e História, principalmente quando se trata dos professores que atuam até o final das séries iniciais do Ensino Fundamental, dos seus processos emancipatórios e constitutivos, da legitimação dos atores sociais que lutam e buscam o lócus dessas áreas e, mediante os vários diálogos realizados com pesquisadores envolvidos na temática do ensino de Geografia e História, fomos capazes de interpretar e compreender diversas situações que podem ser os elementos que favoreçam o prestígio que a Geografia e a História apresentam perante as demais disciplinas.

Os temas apresentados, vistos por nós como muito simples, revelaram-se complexos, trazendo implicações imediatas na feitura deste texto, pois passamos a observar as manifestações diretas e indiretas que influenciam os professores que ensinam esses componentes curriculares, definidas a partir dos fatores cognitivos, afetivos, pessoais, interpessoais e sociais, uma vez que seus processos de legitimação necessitam das condições contextuais imbricadas nas relações sociais de um determinado grupo (JODELET, 1984).



Por outro lado, aceitar que a Geografia e a História são disciplinas de “menor importância”, por aqueles que conhecem e trabalham com esses componentes, parece-nos preocupante e requer intervenções imediatas em relação a variados acontecimentos que ocorrem no âmbito escolar, tais como munir esses profissionais de conhecimentos e saberes acerca da importância da temática.

Salientamos que práticas como essas podem ser combatidas por meio da formação contínua (MOREIRA, 2012), possibilitando aos professores conhecerem os perfis de suas áreas, sua importância social e, para além disso, a capacidade de oportunizar ao aluno vivenciar o todo, privilegiando a história do próprio aluno e o estudo de sua comunidade, de seu bairro, de sua cidade, caminhando em direção ao conhecimento “Totalidade-mundo” (STRAFORINI, 2004, p. 77).

Similarmente, é preciso que o docente que ensina História ou Geografia seja capaz de reconhecer a interação social como patrimônio humano, que necessita ser lapidado, respeitando as conquistas efetivadas em cada etapa vencida, contribuindo para o sucesso das etapas que virão.

É oportuno, ainda, esclarecer a importância da implantação de projetos que envolvam a Geografia e a História nas séries iniciais. Se “o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fadas, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens)” (ABRAMOVICH, 1993, p. 16), o segundo contato é feito na escola, pela voz do alfabetizador, que deve encantar e levar a criança ao mundo globalizado.

Como sabemos, as novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita histórica e geográfica, mediante “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 39), requer uma escola mais bem preparada para receber alunos em nível de alfabetização, devendo, entre outras coisas, proporcionar situações nas quais os alunos sejam



colocados em contato com as práticas sociais da História e da Geografia. Neste caso, o professor que lida desde a Educação Infantil às séries iniciais do Ensino Fundamental, necessita (re)conhecer, primeiramente, a importância da área para, posteriormente, repassar aos seus alunos tais valores.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1993.

BARRETO, Raquel Goulart. **Tecnologia e educação**: trabalho e formação docente. Educação e Sociedade. Campinas, v. 25, nº 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 4ª Ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma História do saber escolar. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo: São Paulo, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2008: Geografia. Brasília: MEC, 2007. _____. Programa Nacional do Livro Didático. Guia do Livro Didático. Volume 3 – História e Geografia. Brasília: MEC, 2004.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de Geografia na Pós-Modernidade. IN: REGO, Nelson;

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André. **Geografia**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. São Paulo: Papirus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professor sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1993.

_____. **Sobre educação**: Diálogos/Paulo Freire e Sérgio Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. 7 ed. São Paulo: Papirus, 2003.

MASETTO, Marcos. **Docência na universidade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.



MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** São Paulo: Papirus Editora, 2000.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio. **Representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência.** Tese (Doutorado em Educação Matemática). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, 2012

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1984.



O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES E A LUDICIDADE

THE TEACHING OF MATHEMATICS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ELEMENTARY EDUCATION: PERSPECTIVES AND CONCEPTIONS AND THE PLAYFULNESS

Tássio Ricardo de Oliveira Carlos¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância da matemática nas fases de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, que são fases em que os alunos começam a entender algumas concepções e conceitos sobre essa disciplina. Neste sentido, o lúdico auxilia o aluno e o professor a fazerem com que esses conteúdos possam ser melhor repassados e ajudarem na aprendizagem do aluno. Cabe ressaltar que, por meio das brincadeiras a criança reproduz muito das suas vivências cotidianas, as quais através do faz de conta elas reelaboram-as. Deste modo além de um bom aprendizado, o lúdico proporciona um ótimo relacionamento entre professor/aluno/aprendizagem, pois um depende do outro.

Palavras-Chave: Ensino de matemática. Educação Infantil. Ludicidade.

ABSTRACT

This article aims to analyze the importance of mathematics in the phases of Early Childhood Education and Elementary School I, which are phases in which students begin to understand some conceptions and concepts about this discipline. In this sense, the ludic helps the student and the teacher to make sure that these contents can be better passed on and help in the student's learning. It is worth mentioning that, through play, the child reproduces much of their daily experiences, which they re-elaborate through make-believe. In this way, in addition to a good learning, the ludic provides a great relationship between teacher/student/learning, because one depends on the other.

Keywords: Mathematics teaching. Child education. playfulness.

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi construído com a intenção de demonstrar a importância dos jogos no ensino da Matemática, tendo em vista que esta temática vem sendo debatida há algum tempo, sendo bastante questionado se

¹ Pós-Graduação em Metodologia do Ensino de História e Geografia. tassio_ricardo@hotmail.com



as crianças realmente aprendem brincando. Por isso, ao optar por trabalhar a Matemática por meio dos jogos, o professor deve levar em conta a importância da definição dos conteúdos e das habilidades presentes nas brincadeiras e o planejamento de sua ação com o objetivo de o jogo não se tornar mero lazer.

Portanto, os professores devem estar preparados para essa forma de ensino, buscando sempre aperfeiçoar-se tornando as aulas produtivas, fazendo uso de brincadeiras dirigidas, para que as aulas não se tornem uma simples brincadeira, mas sim que de fato as crianças vejam esta como um meio de construção do conhecimento.

A capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser pacientemente trabalhada. Ela não é imediatamente alcançada. O professor que, não gostando de brincar, esforça-se por fazê-lo, normalmente assume postura artificial facilmente identificada pelos alunos (KISHIMOTO, 1998, p. 122).

Evidentemente que pensar matematicamente sobre um episódio ou um problema inclui a habilidade de unir, separar, subtrair, corresponder, deparando-se deste modo com as propriedades dos objetos (cor, tamanho, forma etc.).

Quando se usam estas ferramentas, provoca-se o estabelecimento de relações e a criança constrói conhecimentos matemáticos, ampliando as capacidades perceptivas e motoras necessárias para o seu desenvolvimento. Este é o ponto de partida para o trabalho com a Matemática na Educação Infantil.

MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL

A Matemática faz-se presente em diversas atividades realizadas pelas crianças e nos oferece, em geral, várias situações que possibilitam o desenvolvimento do raciocínio lógico, da criatividade e a capacidade de resolver problemas do nosso cotidiano.



Há muito tempo, nota-se a dificuldades dos alunos em compreender os conceitos matemáticos, pois muitos alunos não se interessam por ela, tornando-se o ensino desta disciplina cada vez mais monótono e maçante. No entanto na medida em que as tecnologias foram se avançando, veio junto a esta métodos didáticos que despertam de fato o interesse dos alunos. Onde os professores buscam através de jogos e brincadeiras, tornar o aprendizado mais lúdico.

Nesta perspectiva, o jogo torna-se conteúdo assumido, com a finalidade de desenvolver habilidades de resolução de problemas, possibilitando ao aluno a oportunidade de estabelecer planos de ação para atingir determinados objetivos [...] (KISHIMOTO, 2000, pp. 80 - 81).

O jogo na educação matemática passa a ter o caráter de material de ensino quando é considerado promotor de aprendizagem. A criança se coloca diante de situações lúdicas, aprende a estrutura lógica da brincadeira e, deste modo, aprende também a estrutura matemática presente.

Os professores não devem esquecer-se de passar aos alunos a importância das regras e, com isso, o jogo só deve começar a partir do momento em que todos os jogadores conseguirem compreender os significados das regras e da cooperação. Trabalhando o significado das regras pelo jogo, desde a infância, a criança cresce aprendendo o sentido das coisas, compreendendo o que pode e o que não pode, diferenciando o certo do errado.

É notável o quanto para alguns alunos a disciplina de Matemática foi e ainda se mostra como uma área frustrante, pois não tiveram a oportunidade de construir seu conhecimento de forma espontânea e gradual, onde muitas das vezes está se tornou um trauma em sua vida escolar.

De acordo com o RCNEI (1998), há um grande equívoco em ensinar Matemática por meio da memorização e repetição, onde a criança apenas decora e não entende realmente a lógica. Como exemplo da situação acima, nós temos a “tabuada”, na qual normalmente o aluno decora, e nem se quer sabe o sentido de tudo aquilo. O ideal é que o professor explique para os



mesmos, como se chega aquele resultado e qual a importância de saberem fazer este tipo de cálculo.

Utilizar o jogo na Educação Infantil significa transportar para o campo de ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (RCNEI, 1998, p. 37).

Segundo Kishimoto (1994) a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Sabemos o quanto a matemática está inserida no nosso cotidiano, e está se encontra presente em nossas vidas desde a nossa infância, pois quase tudo gira em torno de números, dinheiro, figuras geométricas etc., e alguns outros conceitos usuais referentes a disciplina. No entanto antes mesmo de iniciar o período escolar a criança já tem noções matemáticas nas quais são vivenciadas em seu dia-a-dia.

Os conceitos matemáticos devem estar presentes na vida das crianças desde a idade pré escolar, com o intuito de ampliar sua capacidade em desenvolver noções de raciocínio lógico, resolução de problemas. Desse modo contribuindo como uma importante ferramenta responsável em aprimorá-los no âmbito cognitivo, intelectual, social e emocional.

É preciso que possamos buscar meios que desperte o gosto pela matemática desde cedo. No nosso cotidiano nos deparamos por diversas situações que é possível envolver as crianças em atividades de contagem numérica, comparações e medições. Essas situações podem acontecer em momentos como na hora da aula, em momentos de dividir materiais com os colegas, dividir o lanche, comparar a altura e peso com os demais colegas da turma.



Sendo assim, o RCNEI (BRASIL, 1998) relata que para crianças de quatro a seis anos os objetivos de ensino e aprendizagem de matemática em sala de aula devem ser trabalhados garantindo e proporcionando a possibilidade de serem capazes de:

- Reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano;

- Comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativas a quantidades, espaços físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática;

- Ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios.

É notável que se o lúdico for trabalhado de forma correta, pode colaborar com uma aprendizagem significativa e auxilia-los no processo de construção do conhecimento. Incentivando de forma ativa e motivadora encontrarem soluções aos problemas que lhe serão apresentados, capacidade de estratégia e a tomar atitudes.

O jogo pode tornar-se uma estratégia didática quando as situações são planejadas e orientadas pelo adulto visando a uma finalidade de aprendizagem, isto é, proporcionar à criança algum tipo de conhecimento, alguma relação ou atitude. Para que isso ocorra, é necessário haver uma intencionalidade educativa, o que implica planejamento e previsão de etapas pelo professor, para alcançar objetivos predeterminados e extrair do jogo atividades que lhe serão decorrentes (RCNEI, 1998, p. 212).

O professor tem que estar ciente de sempre partir dos conhecimentos prévios dos alunos, considerando o que estes já sabem, e aos poucos ir introduzindo novos saberes e aprofundando seus conhecimentos. Pois esse é o modo mais adequado de despertar o interesse do aluno e instigar a querer aprender sempre mais.



O LÚDICO E A MATEMÁTICA

A educação infantil é a primeira etapa da vida escolar da criança. É, portanto, uma fase fundamental para que haja desenvolvimento integral da criança, nos mais diferentes aspectos seja, emocional, afetivo, cognitivo, desenvolvimento motor e até mesmo a socialização.

A história do uso de jogos tem bastante tempo, Kishimoto, (2010, p. 31) “[...] faz um breve histórico sobre essa atividade que até hoje permeia nosso meio como fonte de prazer, divertimento e aprendizagem, do ser humano”.

Segundo a autora filósofos e outros estudiosos apontam a existência dos jogos ainda na antiguidade, e os descreve como atividade de relaxamento, esforço físico. Segundo a autora citada os jogos também têm suas características definidas, uma delas é a existência de regras que podem estar explícitas, ou implícitas e ocorre num tempo e espaço.

Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo de ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (KISHIMOTO, 2010, p.41)

Ao refletirmos sobre os jogos, nos remete a ideia de que eles estão inseridos, não somente no meio infantil, mas em toda espécie humana. É um meio poderoso que através deles crianças e adultos desenvolvem aprendizagem significativa e ao mesmo tempo se contagia com seu poder de atração e divertimento. Atualmente um dos grandes desafios do professor é proporcionar diferentes meios, ou seja, estratégias de aprendizagem que vise auxiliar o aluno a construir uma aprendizagem significativa.

O professor é um mediador do conhecimento, que auxilia a criança nesse processo de experimentação do mundo. O contato com novos ambientes, diferentes crianças, regras, que é essencial para o desenvolvimento infantil. Deste modo, o jogo pode se tornar um recurso didático quando as situações são planejadas e orientadas pelo professor, visando a uma finalidade de aprendizagem e proporcionando à criança algum tipo de conhecimento.



A partir do momento em que o professor inserir as atividades lúdicas em sala de aula, este estará proporcionando aos alunos diferentes maneiras de se chegar ao aprendizado de determinado conteúdo. Porém a brincadeira não pode ser vista apenas como recreação, mas deve ser realizada com objetivos a serem atingidos.

Assim podemos dizer que a abordagem da matemática na Educação Infantil tem como finalidade proporcionar oportunidade para que as crianças desenvolvam a capacidade de estabelecer aproximações a algumas noções de matemática presentes no seu cotidiano.

É apropriado que o professor leve em consideração tudo que o aluno traz consigo, com as aulas propiciando momentos de reflexão e diálogo, pois é através dessa interação professor / aluno, aluno / professor e aluno / aluno que se dá o aprendizado de todos, é imprescindível a participação do professor para que cada um com sua mediação tenha condição de ampliar o conhecimento.

Os jogos por serem instrumentos, quando orientados, lúdicos e prazerosos vêm realmente contribuir enquanto recurso utilizado pelo professor para o desenvolvimento de noções matemáticas na educação infantil, pois a criança aprende enquanto brinca e isto é fato presente durante qualquer infância.

Com o jogo, o aluno além da interação com o colega, desenvolve a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e a reflexão para a ação (AZOLA, SANTOS, 2010, p.47).

Para Batista (2012), a partir das atividades lúdicas, a criança desenvolve suas habilidades sociais e intelectuais, pois é nas brincadeiras que elas integram-se com os colegas, expressam seus desejos, colocando-se em harmonia com os interesses dos outros, ao mesmo tempo em que aprendem a defender sua opinião. Segundo Batista (2012, p. 23): O professor precisa conhecer a bagagem de conhecimento prévio que cada criança traz consigo, e agir no sentido de ampliar suas noções matemáticas, ou seja, é necessário



respeitar a criança na sua inteligência, no seu aprendizado construído, para que a aprendizagem seja significativa e prazerosa.

Na concepção de Kamii e Joseph (1992) os jogos podem ser usados na Educação Matemática por estimular e desenvolver a habilidade da criança pensar de forma independente, contribuindo para o seu processo de construção de conhecimento lógico matemático.

De acordo com Kishimoto (1996), o jogo, como promotor da aprendizagem e do desenvolvimento, passa a ser considerado nas práticas escolares como importante aliado para o ensino e a criança que aprende a estrutura lógica do jogo e aprende também a estrutura matemática presente nele. O jogo é facilitador da aprendizagem devido ao seu carácter motivador, é um dos recursos didáticos que podem levar os alunos a gostar mais da matemática.

Moura (1994) aponta que o papel do jogo está legitimado na educação matemática porque, vinculado ao conceito de atividade, que se coloca como elemento preponderante para suscitar no sujeito o motivo para executar certas ações, o jogo apresenta-se como estruturador da aprendizagem. A utilização dos jogos em sala de aula tem como intuito fazer com que as crianças gostem de aprender Matemática, despertando o interesse de cada uma.

Falar em aprendizagem significativa é assumir que aprender possui um carácter dinâmico, exigindo que ações de ensino direcionem-se para que os alunos aprofundem e ampliem os significados que elaboram mediante suas participações nas atividades de ensino e aprendizagem. (SMOLE, DINIZ, CÂNDIDO, 2000, p. 10).

Assim como os demais conhecimentos, o conhecimento matemático não se transfere e em se transmite, cada qual é responsável em construir seu próprio conhecimento. No entanto o papel do professor é de suma importância, pois o mesmo é o mediador desse processo onde lhe cabe, a função de organizar e desenvolver o processo educativo, de modo que as crianças se apropriem do conhecimento.



Aprender matemática na Educação Infantil é um processo contínuo, ou seja, o aluno está em constante processo de construir e desconstruir conceitos. Dentre os conteúdos mais relevantes para essa faixa etária, é importante trabalhar com conceitos como classificar ou descrever objetos de acordo com a cor, peso, tamanho, ou até mesmo unir e separar quantidades.

Através de brincadeiras lúdicas e atividades informais, as crianças podem aprender muito sobre os conceitos matemáticos.

Porém o professor deve ter o cuidado que, sempre que trazer quaisquer que seja o jogo para sala de aula, deve estar presente neste três dimensões pedagógicas: primeiramente deve apresentar uma situação-problema, para instigar que as crianças reflitam acerca deste, exigindo –os que pensem e busque soluções para este problema. Num segundo momento este deve apresentar um resultado, e por fim deve haver regras de quais ações serão consideradas válidas dentro do jogo. Para que os alunos façam análise das jogadas, desse modo terão melhor compreensão do erro.

É de extrema importância que a criança consiga perceber seu erro, e que

a partir desse erro buscará novos métodos ou trajetos para que possa chegar ao

acerto.

O RCNEI defende a ideia de que o aprendizado da Matemática ajuda na formação dos seres independentes e com facilidade para se expressarem, sendo capazes de solucionar seus problemas e obstáculos. Também deixa claro que ensinar Matemática por meio da memorização e repetição é um erro, pois os alunos não entendem a lógica e apenas a decoram.

[...] o conhecimento matemático não se constitui em um conjunto de fatos a serem memorizados; que aprender números é mais do que contar, muito embora a contagem seja importante para a compreensão do conceito de



números; que as ideias matemáticas que as crianças aprendem na Educação Infantil serão de grande em toda vida escolar e cotidiana (SMOLE, DINIZ, CANDIDO, 2000, p. 9).

Segundo Guimarães, Souza, Resende (2011 p. 10):

Os jogos devem ser utilizados como ferramentas de apoio ao ensino e que esta opção de prática pedagógica conduz o aluno a explorar sua criatividade. Sendo assim, dentro de um contexto educacional que o lúdico em sala de aula visa a finalidade de contribuir e auxiliar o educador no processo de ensino aprendizagem com o objetivo de desenvolver métodos de ensino que despertem na criança o interesse pela matemática.

Obviamente para que se alcance bons resultados através do lúdico, é necessário que o professor saiba introduzir o jogo, que tenha domínio e conhecimento destes que serão aplicados, e atrair os alunos para que se interesse ao que lhe está sendo proposto.

No que diz respeito ao jogo, Piaget (1998) acredita que ele é essencial na vida da criança, pois a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo por isso, indispensável à prática educativa. Segundo ele, os jogos não são apenas uma forma de entretenimento para gastar as energias das crianças, ou distraí-las, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual, físico e mental dos indivíduos, fazendo com que os mesmos assimilem o que percebem da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referente artigo se deu através de uma pesquisa bibliográfica que buscou demonstrar a importância de se trabalhar os conceitos matemáticas desde a Educação Infantil. Tendo como objetivo primordial conhecer quais as diferentes formas de abordagem dos conceitos matemáticos por meio da ludicidade e quais conceitos podem ser construídos por meio dela.

Através desta pesquisa buscamos ressaltar a importância dos jogos, brincadeiras, ou seja, das atividades lúdicas como ferramenta primordial para a desenvolvimento da criança, tendo em vista que esta é fundamental para a construção dos conhecimentos destas, visando que a mesma que ela facilita o



aprender e contribui para a interação, e, por conseguinte estará fazendo com que a criança esteja compreendendo a sociedade na qual está inserida.

Sendo assim, a introdução da ludicidade no processo de ensino da matemática proporciona a criança uma forma de aprender mais dinâmica na qual ela estará aprendendo sem ter medo e se sentindo mais motivada a aprender e a buscar novos conhecimentos.

É nesta fase da Educação Infantil que as crianças desenvolverão conceitos importantes dos quais utilizarão ao longo da vida. É sabido que a Matemática é uma ciência que nos acompanha desde muito cedo, e que está se encontra presente em muitas situações do nosso cotidiano. Ainda pequenos aprendemos a contar nossa idade, familiares, memorizar regras de jogos, entre outras coisas.

As atividades lúdicas exercem um papel fundamental e merece atenção dos professores que trabalham com Educação Infantil. Se a mesma for trabalhada de forma correta e adequada com a faixa etária, os alunos serão capazes de alcançar habilidades essenciais para sua vida futura.

A escola precisa “ensinar” à criança a pensar, para tanto precisa oferecer atividades dinâmicas e criativas e os jogos, além de prazerosos, são ideais para desenvolver o raciocínio e estimular os estudantes a pensarem. Sendo a matemática tão temida, e seus exercícios motivo de medo e insegurança, nada mais apropriado do que a utilização dos jogos para se trabalhar os conceitos matemáticos e propiciar aos alunos que os apreendam verdadeiramente.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Nailson dos Anjos. **O Ensino da Matemática na Educação Infantil através das Atividades Lúdicas**. 2012. 29f. Grupo Educacional Uninter, Macapá.

BRASIL. RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – Brasil:1998.



GUIMARÃES, Edina; SOUZA, Monica Regina de; RESENDE, Valdelucia Daniel. **A importância dos Jogos Matemáticos na Aprendizagem nas Séries Iniciais.** 2011. 20f. Centro Universitário Leonardo Da Vinci, Colíder

KAMII, C.; JOSEPH, L.L. **Aritmética:** Novas Perspectivas – implicações da teoria de Piaget. Tradução de Marcelo Cestari T. Lellis, Marta Rabioglio e Jorge José de Oliveira. 8ª ed. Campinas: Papirus, 1992. 237 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo, a criança e a educação.** Tese de Livredocência apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: 1992. __o Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis; Vozes, 1993. __o A Pré-escola em São Paulo (das origens a 1940).S Paulo: Loyola, 1988

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação.** 4ª Ed. São Paulo, Editora Cortez: 2000.

MOURA, M. O. **A séria busca no jogo:** do Lúdico na Matemática. In: A Educação Matemática em Revista. São Paulo: SBEM- SP, 1994. p. 17-24.

PIAGET, J. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998



**MULTISSERIADO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS
COMUNIDADES RIBEIRINHAS**

**MULTI-GRADE IN THE INITIAL GRADES OF ELEMENTARY EDUCATION
IN RIVERSIDE COMMUNITIES**

Alciraine Queiroz¹

RESUMO

O multisseriado nas escolas ribeirinhas brasileiras sobrevive ao longo dos anos em diversas regiões do país, com um contingente significativo de alunos, precisa de reformulações, já que problemas de diferentes facetas se fazem presentes nestas instituições de ensino. O presente artigo tem como objetivo: Identificar os principais gargalos que dificultam o processo ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental nas turmas multisseriadas. Escolas precárias, falta de professores, reduzido número de alunos e distorção idade-série são algumas das problemáticas que impedem a aprendizagem satisfatória dos alunos nas escolas multisseriadas. O referido artigo caracteriza - se como um trabalho de natureza básica com abordagem qualitativa e bibliográfica. Para a elaboração do presente trabalho foram realizadas buscas na internet de trabalhos já realizados e publicados. As bases utilizadas nas pesquisas foram a Scielo e o Google Acadêmico. Entre os principais problemas encontrados estão a falta de materiais adequados para a prática da docência, escolas com estruturas precárias e profissionais sem formação adequada. É necessário repensar as práticas educativas nas escolas multisseriadas, de forma que os alunos tenham seus direitos relacionados a educação de qualidade garantidos.

Palavras-chave: Educação. Escola. Multisseriado. Alunos.

ABSTRACT

The multigrade in Brazilian riverside schools survives over the years in different regions of the country, with a significant contingent of students, it needs reformulations, since problems of different facets are present in these educational institutions. This article aims to: Identify the main bottlenecks that hinder the teaching-learning process in the early grades of elementary school in multigrade classes. Precarious schools, lack of teachers, reduced number of students and age-grade distortion are some of the problems that prevent the satisfactory learning of students in multigrade schools. This article is characterized as a work of a basic nature with a qualitative and bibliographic approach. For the elaboration of the present work, searches were carried out on the internet of works already carried out and published. The bases used in the research were Scielo and Google Scholar. Among the main problems found are the lack of adequate materials for the practice of teaching,

¹ Possui graduação em Educação Física (Licenciatura) pela Universidade do Estado do Amazonas (2018). Atualmente é professor - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. alciraine.queiroz@seducam.pro.br



schools with precarious structures and professionals without adequate training. It is necessary to rethink educational practices in multigrade schools, so that students have their rights related to quality education guaranteed.

Keywords: Education. School. multiseriate. Students.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira, ao longo de sua história, passou por avanços e retrocessos, já que em alguns aspectos acompanhou as transformações ocorridas nas últimas décadas. Porém, em outras frentes é possível observar certa estagnação e até mesmo atrasos.

A qualidade da educação oferecida nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas ribeirinhas são exemplos de estagnação, pois ainda é comum em muitas comunidades a existência de escolas sem estrutura adequada, falta de professores qualificados, ausência de materiais e muitos outros problemas que persistem ao longo do tempo.

O multisseriado pode ser considerado como um gargalo que impede o aprendizado satisfatório dos alunos, pois nesta modalidade de ensino um único profissional fica responsável por ensinar alunos de diferentes séries e idades ao mesmo tempo, somado a esta dificuldade, muitos destes professores não possuem capacitação adequada.

A construção do currículo sem levar em consideração as características locais é outro agravante que precisa ser repensado, pois não faz sentido elaborar e aplicar conteúdos que fogem totalmente da vivência dos alunos. Além de dificultar a aprendizagem dos discentes é algo sem muita significância para muitos deles, já que não podem aplicar o conhecimento adquirido no dia a dia.

Muitos professores até se esforçam na prática da docência, mas os resultados mostram que nem sempre é o suficiente para alfabetizar os alunos na idade certa. Em consequência de todos esses problemas muitos destes discentes concluem as primeiras séries do ensino fundamental sem os conhecimentos básicos da leitura e escrita.



Desse modo, o presente artigo tem como objetivos: Identificar os principais gargalos que dificultam o processo ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental nas turmas multisseriadas, analisar as produções científicas produzidas nos últimos anos relacionados a temática multisseriado nas séries iniciais do ensino fundamental, descrever os principais achados nos artigos analisados.

DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS

As turmas multisseriadas ainda se fazem presentes em diversas comunidades ribeirinhas em diferentes regiões do país, com seus problemas e desafios sobreviveu ao longo dos anos, já que existe como modalidade de educação no país desde o período colonial. De acordo com Janata; Anhaia (2015, p.2) seu surgimento acontece por volta de 1789 com a expulsão dos jesuítas do Brasil, as professoras leigas transitavam nas vilas ensinando os filhos dos proprietários das terras e conseqüentemente os de seus trabalhadores.

Em um período mais recente da história do Brasil o multisseriado foi constituído e instituído pelo ministério da educação – MEC como alternativa para localidades com dificuldades de encontrar professores que supram a demanda de vagas, já que a formação de profissionais e o incentivo para se trabalhar nestas comunidades ainda está distante de ser realidade (OLIVEIRA; SANTOS; SOUZA, 2017). Desta forma, em pleno século XXI, professores vem tendo a difícil missão de ensinar alunos de idades e séries diferentes em um mesmo local e quase sempre no mesmo horário, soma se a isso a estrutura das escolas, em sua grande maioria, precárias e a falta de formação continuada destes profissionais agrava ainda mais a problemática.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Hage (2003, p. 02) enfatiza que as turmas multisseriadas se constituem na modalidade predominante nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas das comunidades rurais do Brasil. Apesar de haver um grande quantitativo de alunos frequentando estas turmas anualmente, pouco se discute sobre a qualidade da educação nesta



modalidade de ensino, algo preocupante, já que se não há discussões, as possibilidades de mudanças e melhorias são remotas.

Sobre a definição de escolas multisseriadas, Agostini; Taffarel e Santos Junior (2012, p. 315) assim o definem: “[...] escolas pequenas, em locais de difícil acesso [que contam] [...] com baixa densidade populacional; com apenas um professor, todas as séries estudam juntas numa mesma sala de aula”. Ministras aulas em turmas regulares no ensino fundamental já é um grande desafio, torna-se ainda maior quando se trata de turmas de séries diferentes, quase sempre lotadas, com um único profissional, ministrando aulas no mesmo turno e espaço. O reflexo disso tudo é o baixo índice de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Silva; Souza (2014) o agrupamento de alunos de diferentes séries em uma única sala de aula é resultado de um conjunto de fatores negativos presentes nas escolas do campo e que desafiam o trabalho docente. Escolas precárias, falta de professores, reduzido número de alunos e distorção idade-série são alguns dos muitos problemas presente nas comunidades rurais onde as escolas multisseriadas ainda predominam. Tal realidade demonstra o retrocesso educacional no país, que ao longo de sua história nunca teve a educação como prioridade.

Sobre os profissionais que atuam nas escolas multisseriadas, Rocha e Hage (2010, p. 19) afirmam que, “[...] são desvalorizados, sem apoio pedagógico e indicações do que pode ou não pode ser feito, na angústia de reproduzir o modelo da cidade”. Diante de tantas tarefas que o multisseriado exige e sem as orientações devidas, muitos professores se perdem na construção dos planejamentos e na própria ministração dos conteúdos. São problemas que refletem diretamente no desenvolvimento dos alunos, sem o aprofundamento dos conteúdos muitos discentes não conseguem evoluir, sendo que poucos deles chegam ao fundamental II alfabetizados.

Outro problema relevante que contribui para a baixa qualidade da educação nas escolas multisseriadas é a ausência de um currículo pensado e



voltado para as características locais das comunidades, considerando que há uma grande diversidade nas populações das diferentes comunidades. Silva (2011, p. 306) corrobora, dizendo que a ausência de uma proposta pedagógica específica para a realidade das salas multisseriadas é fortalecida pelas Secretarias de Educação, quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados sem considerar a diversidade dessas escolas.

METODOLOGIA

O referido artigo caracteriza - se como um trabalho de natureza básica com abordagem qualitativa e bibliográfica. De acordo com Prodanov; Freitas (2013) o estudo de natureza básica busca criar novos conhecimentos gerando contribuições para o desenvolvimento da ciência sem a realização de aplicações práticas. Para estes mesmos autores a abordagem qualitativa, “não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave”. Na pesquisa bibliográfica o pesquisador elabora seu estudo com base na utilização de resultados de estudos já realizados e publicados sobre a temática pesquisada.

Para a elaboração do presente trabalho foram realizadas buscas na internet de trabalhos já realizados e publicados. As bases utilizadas nas pesquisas foram a Scielo e o Google Acadêmico. As buscas foram feitas utilizando a temática: Multisseriado nas séries iniciais do ensino fundamental. Após as pesquisas foi feita a seleção e a leitura dos artigos encontrados, em seguida a elaboração do artigo propriamente dito.

RESULTADOS

Os estudos pesquisados demonstraram inúmeros problemas existentes nas escolas multisseriadas brasileiras. Entre os principais gargalos encontrados estão, escolas com estruturas precárias, falta de materiais adequados para a prática da docência e profissionais sem formação adequada.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) deixam claro que a educação é um direito de todos os



brasileiros. Apesar de os principais documentos explicitarem tal direito, de acordo com Pereira, Rodrigues e Pianovski (2013) o mesmo não vem sendo respeitado em muitas localidades do Brasil, os autores fazem a seguinte afirmação, “esse direito não tem sido respeitado, pois as escolas situadas no campo apresentam estruturas precárias de funcionamento, carência de materiais pedagógicos e de políticas públicas que garantam aos professores condições de desenvolverem adequadamente sua prática docente”.

Os estudos de Oliveira; Santos; Souza (2017) concordam com os autores anteriores quando falam sobre os problemas existentes nas escolas multisseriadas brasileira. Os pesquisadores acima citados afirmam que uma parcela significativa dos estudiosos do tema ressalta que uma das principais problemáticas existentes é “a carência dos recursos disponíveis nas escolas do campo, além da ausência de uma formação sólida por parte dos professores que atuam na educação do campo”.

É visível a discrepância existente entre as escolas de ensino regular e as multisseriadas, principalmente quando se analisa a qualidade do ensino nessas instituições. Arroyo (2010, p.16) cita os principais gargalos existentes nas escolas multisseriadas, segundo o autor as mesmas são marcadas “pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência, pelo atraso da formação escolar dos sujeitos”.

Sobre os problemas existentes nas escolas multisseriadas, Silva; Souza (2014) em suas pesquisas dão ênfase sobre o grande desafio dos profissionais que sem formações adequadas atuam nas instituições de ensino multisseriadas, segundo o autor: “o professor sofre as angústias de planejar e organizar no tempo pedagógico, a conexão de séries diferentes, sem o apoio de uma equipe pedagógica que possa orientá-lo, principalmente quando se trata de uma aprendizagem bastante específica”. É mais um empecílio que diminui a qualidade do ensino nestas instituições, prejudicando o aprendizado dos alunos.



Em outro estudo sobre os desafios do multisseriado nas escolas brasileiras, os autores, Sá; Pessoa (2015) complementam falando sobre os percausos que impedem os professores de prestarem um serviço de qualidade aos alunos. De acordo com os pesquisadores, “além de terem que lidar com a esperada diferença de ritmos e modos de apreensão do conhecimento pelas crianças, o professor ainda precisa enfrentar particular dificuldade de ordem motivacional, em função das distintas faixas etárias numa mesma classe”.

CONCLUSÃO

Portanto a modalidade multisseriada apresenta inúmeros desafios aos sistemas de ensino, pois os mesmos não oferecem as condições e atualizações necessárias ao processo de ensino aprendizagem dos alunos. De sua criação ao momento atual o mundo passou e vem passando por grandes transformações, novas formas de pensar e ensinar foram criadas, diante disso não se pode continuar acreditando que uma modalidade arcaica e sem grandes mudanças seria capaz de suprir as necessidades educacionais das gerações atuais.

É necessário repensar tal prática de ensino, de forma que o público que necessita desta modalidade tenha seus direitos, relacionados à educação de qualidade, garantidos. E desta forma possuam autonomia para pensar criticamente, com possibilidade de galgar posições de destaque na sociedade através da educação. Somente por meio do ensino de qualidade será possível estes discentes transformarem o ambiente que vivem, construindo assim um mundo melhor para se viverem.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C.; SANTOS JUNIOR, C. **Escola ativa. Formação de educadores do Campo**. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 315-323.

ARROYO, Miguel. **Prefácio: Escola – Terra de Direito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HAGE, S. **Classes multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará, Região Amazônica**. Belém, PA: Geperuaz, 2003.



JANATA, N; ANHAIA, E. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente.** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC – Brasil Porto Alegre, 2015.

OLIVEIRA, F. SANTOS, W. SOUZA, A. **Entre desafios e possibilidades: práticas docentes desenvolvidas em classes multisseriadas.** Revista Científica da FASETE 2017.

PEREIRA, C; RODRIGUES, F; PIANOVSKI, R. **A prática pedagógica no contexto das classes multisseriadas.** XI Congresso Nacional de Educação. Educere, 2013. Curitiba.

PRODANOV, C; FREITAS, E. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul - Brasil 2013.

ROCHA, M.; HAGE, S. **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Caminhos da Educação do Campo, 2).

SÁ, C; PESSOA, A. **Práticas de alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

SILVA, C; SOUZA, M. **Salas multisseriadas: um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes.** Monografia. Universidade Federal da Paraíba Centro de Educação Departamento de Habilitações Pedagógicas. João Pessoa – PB, 2014.

SILVA, M. **Educação Básica do campo: organização pedagógica das escolas do meio rural.** Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: pesquisas e práticas educativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.



**ENSINO/APRENDIZAGEM TRANSDISCIPLINAR E SUAS TECNOLOGIAS: A
LEITURA COMO PONTO DE PARTIDA**

**TRANSDISCIPLINARY TEACHING/LEARNING AND ITS TECHNOLOGIES:
READING AS A STARTING POINT**

G. T. Fernandes¹

Rubens Maurício Hempel Ferreira Gomes²

RESUMO

A explosão da tecnologia nas últimas décadas tem determinado um avanço no modo de como ensinar e aprender, repercutindo na escola e tornando-se inerente a ela, principalmente pela disseminação do conhecimento e das ferramentas que dispõe para as leituras de textos e de mundos. Nesta perspectiva, este artigo objetiva analisar os conceitos, as teorias, os procedimentos. e discussões que fundamentam esse universo tão complexo onde o cognitivo, o social, e o tecnológico se coadjuvam e operam na construção de um processo de ensino/aprendizagem via leitura sócio-cognitiva, como estratégia de construção de sentidos, levando a uma postura interdisciplinar e transdisciplinar dos conhecimentos no espaço escolar e na vida.

Palavras-chave: ensino/aprendizagem; leitura; interdisciplinaridade; transdisciplinaridade; tecnologias.

ABSTRACT

The explosion of technology in the last decades has determined an advance in the way of teaching and learning, reverberating in the school and becoming inherent to it, mainly through the dissemination of knowledge and tools available for reading texts and worlds. In this perspective, this article aims to analyze the concepts, theories, procedures. and discussions that underlie this very complex universe where the cognitive, the social, and the technological work together and operate in the construction of a teaching/learning process via socio-cognitive reading, as a strategy for the construction of meanings, leading to an interdisciplinary and transdisciplinary knowledge in the school space and in life.

Keywords: teaching/learning; reading; interdisciplinarity; transdisciplinarity; technologies.

¹Mestre em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA)

²Pós-graduado em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA)



INTRODUÇÃO

O final do século XX e as duas décadas que se encaminham no novo século têm propiciado um desenvolvimento tecnológico que condiciona o homem contemporâneo a uma guinada de capacidades cognitivas ainda nunca experimentadas na humanidade. A apropriação de conhecimentos em todas as esferas das atividades humanas nos diversos seguimentos da sociedade está atravessada pelos recursos tecnológicos que, assentados em suportes técnicos e científicos, abre novas perspectivas para o fazer, o descobrir, o conhecer e o redimensionar dialético da existência do homem no contexto biossocial.

As faculdades cognitivas antes limitadas à escrita alfabética, na imprensa, subsidiou a evolução científica e tecnológica dos últimos séculos, perpassando por fases de desenvolvimento notadamente ascendentes que culminam com a explosão da tecnologia que, beneficemente, tem corroborado com a evolução das ciências e novas tecnologias, numa relação de retroalimentação, favorecendo o intercâmbio entre os diversos saberes.

A escola, entidade promotora da aquisição e desenvolvimento desses saberes, teve, obrigatoriamente, de aderir e assimilar as novas tecnologias como ferramenta para o exercício da aprendizagem, utilizando-se dos seus recursos para inovar e favorecer o processo de leitura, então como mediadora para a interpretação e compreensão do mundo.

Entendendo-se a leitura como estratégia de atribuição de sentido ao texto, onde vozes se interceptam, numa circularidade entre produtor e leitor, como interação à distância entre estes, via texto, e há apreensão de significados, mediatizado ou fixado pelo discurso escrito, sob diversas macas formais, através de signos verbais ou não, com os quais se estabelecem a comunicação, é que os saberes se disseminam e se assentam na sociedade. Com a leitura, há realização de atos mentais para a atribuição de sentidos ao texto, que põe em evidência a interação entre sujeitos produtores e leitores;



ou seja, a leitura é um ato cognitivo e social, onde os sujeitos biológicos e sociais constroem ininterruptamente sentidos no mundo e para o mundo.

A diversidade de tipologias e gêneros textuais produzidos na sociedade contemporânea extrapola a visão de mundo departamentalizado, disciplinar, interceptando os conhecimentos e saberes e construindo, assim, saberes multidisciplinares, ou seja, a construção e compreensão dos conhecimentos não estão inertes em um mundo apartado, mas contextualizado, como produto de co-textos e intertextos que exige uma atitude transdisciplinar para a leitura dos mundos que se interceptam para se explicarem.

E a escola? Como pode e deve atuar para conduzir um processo de ensino/aprendizagem nesse diapasão de interfaces mergulhada na tecnologia? Como exercitar os métodos e técnicas de leitura como estratégia de aprendizagem em todas as disciplinas da formação básica? Todo esse processo é atribuição das aulas de Português? Para que serve então a educação linguística? Que recursos a tecnologia oferece para favorecer esse processo?

Pensando nesta perspectiva de análise, é que esse artigo científico encontra sua justificativa, por objetivar analisar os conceitos, as teorias, os procedimentos e discussões que fundamentam esse universo tão complexo onde o cognitivo, o social, e o tecnológico se coadjuvam e operam na construção de um processo de ensino/aprendizagem via leitura sócio-cognitiva, como estratégia de construção de sentidos, levando a uma postura interdisciplinar e transdisciplinar dos conhecimentos no espaço escolar e na vida. Para isso, procederemos um levantamento de uma bibliografia especializada que contemplem a literatura sobre ensino/aprendizagem, leitura, texto e gêneros, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, culminando com a avaliação e aplicação das estratégias tecnológicas disponíveis para o âmbito escolar.



ENSINO/APRENDIZAGEM DA LEITURA E DO TEXTO: CONCEITOS E PROCEDIMENTOS PARA UM FAZER TRANSDISCIPLINAR

Segundo Martins (1986),

“... existe uma relação entre o ato de ler e a escrita, de modo que “o leitor é visto como um decodificador da letra”. Mas, a leitura só acontece, efetivamente, “quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa” (MARTINS, 1986) .

A leitura não ocorre apenas com a decodificação de textos escritos, mas também de linguagens não verbais, uma vez que há uma forte ligação entre a linguagem das imagens e a escrita, Como a linguagem, hoje, é concebida como um processo de interação em que os atos de fala são expressos num “jogo” de ação e reação, o indivíduo necessita estar apto à compreensão dos sentidos dos diferentes tipos de linguagens disponíveis.

Além da leitura sensorial, que se refere aos sentidos humanos, Martins (1986) aponta a leitura emocional, que remete ao prazer, respondendo a uma necessidade pessoal, e a leitura racional, que, segundo a autora, tem o “status dos letrados”, que é capaz de produzir e apreciar a linguagem. A autora afirma que esses três níveis de leitura são inter-relacionados, às vezes até simultâneos, pois a leitura é um ato dinâmico, e a simultaneidade desses três níveis faz com que o leitor possa refletir e estabelecer um diálogo com os diversos textos.

Kleiman (1997) fundamenta as concepções de leituras inter-relacionadas às de Martins (1986) ao apontar a leitura como um conjunto de processamento de três níveis de conhecimento: o conhecimento linguístico, em que o leitor compreende e atribui significados ao texto; o conhecimento textual, com o qual percebemos se o texto é coerente ou não, e o conhecimento prévio, que são as experiências que o leitor tem sobre o mundo em geral. Esses três níveis são ativados de forma interligada para que haja a compreensão global do texto. Essas concepções descritas esclarecem que a leitura é uma atividade interativa do ponto de vista que se utiliza diferentes conhecimentos e sentidos para realizá-la.



O ensino e a aprendizagem de leitura têm sido alvo de pesquisas, perpassado diferentes estágios de desenvolvimento e levantamento de resultados. Para compreendermos o caminhar dessas pesquisas, com seus modelos e procedimentos, remontamos Aebersold & Field (1997) apud Pereira (2014) que apresentam uma síntese dessas etapas, evidenciando que no modelo ascendente, a leitura ocorre pela ativação de ações psicolinguísticas de decodificação das micro e macroestruturas do texto, envolvendo um movimento que ocorre das palavras para as frases e dessas para períodos. Entende-se que, o leitor consegue ler e compreender os diversos textos por meio da “tradução” (decodificação) de cada palavra, frase e período, a partir de uma dinâmica que funciona das partes (microestruturas) ao todo (macroestrutura). No modelo descendente, a leitura é concebida como um processo que se constitui a partir da ativação do conhecimento prévio do leitor, que não apenas contribui com suas expectativas, previsões e conhecimento de mundo, como também traz para o texto toda sua compreensão do código linguístico. O leitor cria hipóteses sobre o texto e a leitura se desenvolve a partir da adição do conhecimento prévio com o do sistema da língua. Nesta concepção, o texto passa a ser visto como um sistema que funciona pela relação unidirecional do leitor para o texto a partir do processamento de blocos de conhecimento armazenados e ativados no momento da leitura para a construção do sentido global. Com o advento da Linguística Textual na década de 80, segundo Fávero e Koch (2005), o texto passa a ser compreendido como uma ação social concebida pelo diálogo entre autor-texto-leitor no qual a leitura se concebe interativa. Desse modelo, o texto apresenta-se como uma unidade de significação global construída por meio das relações intrínsecas ao seu sistema. Neste modelo já se relacionava a compreensão do ensino/aprendizagem de leitura com o social, embora se desconsiderasse as condições sociais, históricas e culturais da qual o texto se construía, além de estar ainda pouco difundido o estudo sobre práticas sociais e contexto no estudo do texto e sua relação com os gêneros do discurso.

A Linguística aplicada contemporânea em estudos sobre letramento e práticas socioculturais de linguagem, tem a conjugação de ações de leitura



com a determinação e funcionalidade dos gêneros do discurso, os quais se tornam subsídios de compreensão de como interagimos pela linguagem, construindo relações sociais, de como (re)construímos nossa identidade e de como buscamos alcançar nossos objetivos sociais. A leitura passa de modelo apenas interacional a uma prática fundamentalmente social, na qual não apenas interagem elementos linguístico discursivos, mas também componentes extratextuais.

Pereira (2009), ao fazer uma reflexão -ação da prática docente, apresenta um modelo de práticas de ensino da linguagem por meio da reflexão da sua própria prática, contribuindo, assim, para o levantamento de ações e estratégias para o melhoramento do ensino/aprendizagem de leitura, constituído por quatro etapas: (a) atividade constante em sala de aula; (b) sugestão de estágios de reflexão-ação sobre a própria prática docente e (c) norteador de mudanças e (re)construções da prática de ensino e aprendizagem e conhecimento na sala de línguas.

Explica o autor que o estágio de *observação* pode ser compreendido como um movimento de análise e identificação, quando o professor observa sua sala de aula, identificando questões positivas e negativas e as analisa, através de parâmetros de funcionamento, nos quais devem levado em consideração os resultados da seleção de materiais e recursos a serem utilizados em aula; do planejamento, elaboração e produção de material didático de acordo com as diversas competências linguístico discursivas a serem exploradas na aula de leitura; das atividades desenvolvidas em aula; das explicações orientadoras do professor e da avaliação do desempenho dos alunos acerca das atividades propostas Este questionamento devem responder às seguintes indagações: (a) o trabalho de leitura alcançou os objetivos gerais e específicos? (b) por quê? /por quê não? (c) os alunos tiveram êxito ao desenvolver a atividade? (d) a atividade foi reconhecida como importante para ambos os interessados – professor e alunos? (e) a atividade facilitou ou dificultou o desenvolvimento dos objetivos pressupostos em cada exercício?



Quanto à discussão, fundamenta o autor que se torna necessário o encontro com demais professores da mesma turma para uma conversação sobre as informações obtidas sobre a atividade. Podem-se responder questões acerca da (a) dificuldade dos alunos com determinados tipos de atividades, como a compreensão e interpretação de textos que podem ser problemática também para exercícios propostos por professores nas aulas de matemática, ciências, história, etc.; (b) elaboração de diários sobre os principais e recorrentes problemas da turma quanto ao ensino/aprendizagem, podendo servir como orientador das observações realizadas); (c) *avaliação* de propostas a serem planejadas e mobilizadas como pressupostos para o desenvolvimento e reconstrução do trabalho em sala de aula.

A avaliação, segundo o autor, deve ser sempre de acordo com as diversas observações feitas, isto é, os diversos resultados da interação aluno-professor na aula de leitura, que, geralmente, segue as etapas apresentadas.

Argumenta o autor que se faz necessário uma reflexão sobre como a avaliação deve ser feita e quais são os problemas encontrados, buscando compreender o porquê dos problemas; os critérios a serem levados em consideração na avaliação desses problemas e possíveis soluções para os mesmos.

Diante da exposição de Pereira (2009), evidencia-se que a leitura e a escrita são tarefas da escola e não só do professor de português, como argumentam Guedes e Klusemer (2003) que

“Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade de escola” (GUEDES E KLUSEMER,2003)

E acrescentam:

“Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nesta construção como produtor de conhecimento” (GUEDES E KLUSEMER,2003)

Nessa perspectiva, os autores salientam que essa tarefa não é somente do professor de português, mas é tarefa do professor de história, de geografia,



de ciências, de artes, de educação física, de matemática, que com uma atitude coletiva são responsáveis pelo fazer interdisciplinar, através da seleção de livros impressos, jornais, revistas noticiosas e especializadas, contos, ensaios, memórias, literatura infanto-juvenil e adulta, paradidáticos de todas as áreas, textos de todo tipo, para que o exercício da leitura transformem os alunos em leitores que se apropriam de conhecimentos através desta.

INTERDISCIPLINARIDADE, MULTIDISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE

Lefta (2006), analisando a visão evolucionista da ciência, demarca estágios de evolução da disciplinaridade à transdisciplinaridade. De acordo com o autor, a transdisciplinaridade seria “o estágio final de uma visão evolucionista de ciência que começa com a disciplinaridade, evolui para a multidisciplinaridade, daí para a interdisciplinaridade, e, finalmente para a transdisciplinaridade”.

Na disciplinaridade cada área de estudo ou disciplina é separada das outras, isolada, sem a possibilidade de comunicação com as outras. Quando da consideração de uma questão, o ponto de partida é a disciplina. De acordo com essa perspectiva somente a disciplina é enriquecida teoricamente, enquanto que seu objeto tem apenas a função de fornecer a matéria-prima para a investigação.

Na multidisciplinaridade, entretanto, o objeto de pesquisa é vislumbrado através da perspectiva de diferentes disciplinas. Embora o objeto seja comum, não há interação entre as disciplinas, somente entre cada disciplina e o objeto investigado. Já na etapa da interdisciplinaridade, há alguma interação entre as disciplinas que pesquisam determinado objeto. O ponto de partida, no entanto, ainda é das disciplinas para o objeto.

Finalmente, na transdisciplinaridade inverte-se o processo e o ponto de partida é o objeto. Qualquer disciplina pode ser usada ou não na investigação desde que possa contribuir para o entendimento de questões. A interação entre as disciplinas é de caráter opcional podendo ser do tipo multi



ou interdisciplinar. É nesta perspectiva que o processo ensino aprendizagem deve varrer todos os conteúdos, saindo do vácuo da disciplinaridade para percorrer os procedimentos interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares, na busca de interpretação, compreensão e explicação dos fenômenos sob diversas óticas e abordagens.

A leitura não se faz apenas da escrita, mas de imagens, de atitudes, de fatos; é, portanto, uma atividade cognitiva e social. É papel da escola trabalhar com todas as possibilidades de leitura, bem como com suas técnicas para viabilizar o aprendizado. Assim, o conceito de leitura se amplia para “um processo de decodificação e compreensão de expressões formais e simbólicas que envolvem componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, neurológicos, quanto culturais e econômicos”(Kenrwald, 2003).

Nas aulas de Artes,” a leitura das imagens tem objetivos semelhantes e abrange a descrição, interpretação, compreensão, decomposição e recomposição para que se possa apreendê-los como um objeto a conhecer(.”(Kenrwald,2003).Da mesma tendência, Barbosa(1991) , ao citar Feedman, aponta quatro estágios para a leitura de imagem: a) descrição, onde, a partir da observação, listar o que está evidente, como tipos de linhas e formas utilizados pelo autor, cores, elementos e demais propriedades da obra; b) análise, que diz respeito ao comportamento dos elementos entre si, como se influenciam e se relacionam; c) interpretação, quando se procura dar sentido, tentando identificar sensações e sentimentos experimentados, estabelecendo-se relações entre imagem e a realidade, para apropriar-se da primeira; d)no julgamento, emitimos o juízo de valor, a respeito da qualidade de sua imagem, decidindo se merece ou não atenção.

Como a constituição das ciências naturais de seus conceitos pode ser entendida como uma constituição semântica compartilhado de diversas palavras, devem partir do pressuposto que este é um processo comunicativo que implica existência de um conjunto de significados socialmente partilhados e que se apresentam nas salas de aula sustentadas em interações verbais .Face à natureza complexa e dinâmica dos significados, torna-se



imprescindível a análise semântica da linguagem específica das ciências naturais, com seus termos técnicos científicos aplicados nos diversos contextos, o que viabiliza a aprendizagem, uma vez que é suscetível de ser representado por processos de diferenciação e globalização semânticos. Dessa forma, a prática de leitura orientada nas aulas de ciências é a maior estratégia de aprendizagem, considerando-se que a linguagem não é só uma habilidade humana, mas por possuir o caráter de construtora de realidades, dos conhecimentos e da ciência.

A esse respeito argumenta Lopes & Dulac 2003) que

“Até agora a ciência escolar parece ter apenas enriquecido o vocabulário de alunos com palavras da ciência, esquecendo de relacioná-las com seus significantes e atribuindo-lhes significados vazios para os não iniciados nas ciências.(...) Este não estabelecimento de relações significativas entre o conhecimento científico trabalhado na escola e a ciência e tecnologias presentes no cotidiano das pessoas e a conseqüente construção do status de superioridade da ciência para a leitura do mundo, tem propiciado a utilização aleatória da linguagem da ciência como garantia de qualidade de produtos e também disseminação dos termos como comprovados cientificamente” (LOPES & DULAC, 2003)

Ler nas aulas de ciências objetiva formar leitores capazes de compreender a linguagem da ciência e não apenas leitores da ciência, fazendo com que ela influencie e determine a vida dos alunos, como fazem sentir, ver e construir realidades.

No que tange a leitura nas aulas de Geografia, observa-se que a geografia escolar é trabalhada para forjar a identidade nacional com base na defesa do território do estado em expansão ou já consolidado, contribuindo na formação do sujeito patriota, acrítico e obediente. É nessa concepção que Lacoste (1988) apud Reichwald (2003) fala da geografia dos professores ou da geografia alienante, um conjunto de conhecimentos sobre um mundo pronto sem conflitos e sem dinâmicas diárias, pois ler livros de geografia e literatura de modo geral sem ver a intenção da construção da identidade nacional ou regional significa a aceitação das fronteiras dos estados nacionais como elementos a históricos, isto é, feitos pela natureza. Assim, a leitura nas aulas de geografia devem trilhar por um diálogo entre as áreas do conhecimento,



com base em textos variados das diversas ciências, da mídia e do imaginário popular, pois essa ciência, bem como tantas outras são fragmentações que precisam conhecer suas próprias limitações. A geografia contempla conhecimentos de economia, de matemática, de estatística, de história, de sociologia, de religião, de física, de astronomia, por isso, a literatura do olhar geográfico possibilita o aluno a ler o mundo nas suas complexidades e dinâmicas. Compete aos professores desta área selecionar livros paradidáticos, mapas, paisagens utilizar a mídia, como jornais, televisão, internet; planejar e executar aulas de campo com fatos e fenômenos observáveis e analisáveis, propiciando ao aluno leituras diversas em contextos diversos e em representações semióticas diversas.

Na mesma orientação, as aulas de história, como repertório de conhecimentos de memória, de fatos, de acontecimentos socialmente e politicamente situados, onde se evidenciam lugares e identidades, as leituras devem direcionar-se para levantamento de identidades, como levantamento de trajetórias de leitura de cada pessoa, através de entrevistas com pessoas mais velhas, como avós, tios, indagando sobre a leitura em seus ambientes de infância; quem lia, o que era lido, como era lido, o que as pessoas lembram das diversas épocas, qual a relação da leitura com outras atividades, etc. Com isso, desenvolve no aluno a capacidade de ver a leitura como uma prática social que tem história. A leitura do livro didático deve ser estimulada, mas não como única fonte de explicação histórica, uma vez que cada texto é marcado ideologicamente. Dessa forma, faz-se necessário um trabalho de intertextualidade, percebendo as diversas modalidades de construção de cada episódio histórico, acompanhado de consultas em enciclopédias, dicionários e atlas históricos, assim como textos clássicos, como documentos históricos. Com essa diversidade de ambientes de leitura, o aluno desenvolve um vocabulário histórico específico, configurando o aprendizado de conceitos, que universalizam os temas que, por sua vez, são ferramentas para entender o mundo. Nesta abordagem, Sefner (2003), orienta como organizar uma prática de leitura nas aulas de história:



“O professor deve reservar momentos para leitura individual e silenciosa dos textos. É importante também praticar a leitura em voz alta, não esquecendo que a fala é um instrumento privilegiado de organização e construção do conhecimento, e deve ser estimulada. Uma modalidade muito adequada à aula de história é pedir aos alunos que narrem episódios históricos, praticando contação de histórias, o que pode ser feito em conjunto com a área de literatura. Pode-se também contar uma história utilizando elementos teatrais. Em todos os casos, após uma leitura, seguem-se as atividades de compreensão, debate e aprofundamento, possibilitando que o aluno integre os novos conhecimentos em seu repertório.” (SEFNER,2003)

“No ensino da matemática, a leitura é brutalmente descartada;” o ensino isola a matemática da história dos homens e concentra-se no seu aspecto formal e na sua linguagem simbólica” (Carrasco,2003), despojando-a de sentido. A dificuldade de ler em linguagem matemática com sua abundância de símbolos inviabiliza a compreensão do conteúdo escrito, de se dizer o que e de fazer a matemática. Como “a linguagem é um meio de estabelecer as relações humanas e um meio de ser e de existir do ser humano que, por meio dela expressa aquilo que compreende o mundo, ao mesmo tempo em que revela a linguagem do Ser” (Danyluk apud Carrasco, 2003) “Compreender não é apenas entender o que as coisas representam, mas é entender o modo de existir dessas coisas-no-mundo” (Danyluk apud Carrasco, 2003). A leitura da palavra, do símbolo, ou a leitura do mundo, realiza-se plenamente quando o significado das coisas que estão representadas emerge pelo ato da interpretação. A leitura de um texto em linguagem matemática, na busca do que está sendo comunicado pelo texto, na busca do significado dos símbolos consiste em compreender o contexto da matemática em que se situa o conteúdo tratado e a relação deste com o mundo (Carrasco,2003). Ler matemática é, portanto, penetrar no mundo do pensamento, nas artimanhas da razão e no mistério do inconsciente, procurando identificar e compreender o momento da criação (Carrasco,2003). Embora existam diferenças significativas entre a linguagem comum, a linguagem matemática, por sua precisão, deve facilitar o registro do conhecimento científico, formalizado e, enquanto o aluno se aproprie dessa faculdade, ele precisa compreender o significado do conceito ou da teoria na própria linguagem matemática.



Segundo o autor, como os conceitos e teorias da matemática são aplicados em outras ciências, como a física, a química, a estatística, dentre outras, é preciso que se construa no aluno a percepção histórica da matemática, para que seja constatado que o conhecimento possui um objeto real e que seu desenvolvimento não ocorre apenas no mundo das ideias, ou apenas no nível simbólico, mas que contribua para que o homem tenha compreensão da sua realidade, pois a matemática resulta de construções humanas e, por isso, deve ser inserida na realidade histórico-social.

A nossa reflexão sobre leitura em algumas disciplinas vem corroborar com a percepção de que a leitura, como construção de sentido, com interação de sujeitos e mundos não devem estar presentes somente nas aulas de português, literatura, mas como uma prática constante em todas as aulas de todas as disciplinas, com uma postura interdisciplinar, onde os objetos sejam tratados nas diversas óticas e que transdisciplinariamente construam sentidos para explicar e situar o homem como ser biológico, histórico, psicológico e psíquico, político, racional e situado em um universo em que os contextos se interceptam para existirem e se explicarem.

Uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa indicam como objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de, entre outras questões (Brasil, 1998,)

a)posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; (b) desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; (c) utilizaras diferentes linguagens, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir as produções culturais em contextos públicos e privados, atentando a diferentes intenções e situações de comunicação; (d) saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; (e) questionar a realidade e formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lúdico, a criatividade, a intuição, capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando adequação.(BRASIL, 1988)



Evidencia-se uma preocupação com a metacsciência sobre o papel de sujeitos agentes e críticos na sociedade, levando para professores a função de propiciar espaços de investigação que considere o contexto sociocultural e a atividade de ensinar e aprender a partir das experiências sociais de alunos. Os PCN procuram apresentar e refletir sobre a importância da metacsciência crítica sobre a linguagem em suas diferentes semioses e contribui para o desenvolvimento da educação e da função social do professor como articulador desse processo. Com uma pedagogia crítica que, envolva os alunos na tentativa de compreensão de problemas sociais, podemos construir espaços de aprendizagem nos quais os alunos possam visualizar a linguagem criticamente, desmaterializando padrões sociais e desconstruindo ideologias.

O problema de dar continuidade a esse exercício interativo acontece na escola, já que a compreensão e a interpretação dos exercícios do livro didático ficam reduzidas “à manipulação mecanicista de sequências discretas de sentenças, não havendo preocupação pela apreensão do significado global do texto” (KLEIMAN, 2008). Diante disso, o professor precisa perceber a complexidade do processo de leitura, conhecer as diferentes teorias linguísticas; para, então, avaliar de maneira coerente as vantagens das propostas de ensino baseadas na interação, já que essa é um processo que se dá ou pode-se criar em sala de aula, desvendando possibilidades de crescimento e desenvolvimento do sujeito leitor.

Segundo Kleiman (2008), a crise da leitura está associada à dificuldade de o professor perceber-se como leitor. Esta dificuldade revela que a escolha de um livro didático de Português “não está voltada prioritariamente para qualidade de seus textos, mas para a quantidade do conteúdo gramatical que traz”. Consequentemente, “a leitura desses textos pobres em variedade e muitas vezes em qualidade é condicionada à abordagem interpretativa”, ocasionando em exercícios de apenas cópia do livro didático para o caderno, isso porque, o professor se detém apenas nos exercícios gramaticais e não explora a leitura do texto, utilizando-o apenas como pretexto para essas atividades. Essa é a principal concepção que o professor/escola deve reavaliar,



pois o texto possui muitas entrelinhas para serem desvendadas e é por meio da leitura que o sujeito será capaz de desenvolver diversas habilidades.

Assim, Kleiman (2008) avalia que, com o passar do tempo, o sujeito leitor tem-se modificado, mas as “relações instituídas no processo de leitura não mudaram: a relação se estabelece entre sujeito e objeto”. Essa relação dá-se entre sujeito leitor e autor ou texto; pois esta tem “uma responsabilidade mútua relativa aos objetivos da comunicação, responsabilidade esta que implica o estabelecimento de pontos de contato entre ambos, mantendo ao mesmo tempo, o direito do leitor de se afastar dos objetivos do autor” (KLEIMAN, 2008), já que leitura é um processo individual e o que o leitor encontra nem sempre corresponde aos objetivos do autor.

Nesse contexto, Kleiman (2008) apresenta conceitos acerca da expressão ‘leitura como processo interativo’ que está sendo utilizada para descrever dois tipos diferentes de leitura interativa. Segundo a autora, para os psicólogos da educação, a leitura é processo interativo, porque ao desvendar o texto, o aluno utiliza, simultaneamente, outros conhecimentos, como por exemplo, o conhecimento de mundo. Para essa versão, a relação estabelecida entre leitor e texto é que dele se obtêm diversas leituras.

Outra versão sobre o conceito de interação parte da pragmática. “Neste processo são cruciais a relação do locutor com o interlocutor através do texto e a determinação pelo contexto num processo que se institui a leitura” (KLEIMAN, 2008). A autora explica que, quando o leitor aceita o texto como algo acabado, seu papel social esvazia-se, pois não está utilizando seu direito de interlocutor. Para Kleiman (2008), é aqui que inicia o paradoxo do ensino da leitura: como o aluno irá usufruir do seu direito de interlocutor textual se é o professor que vai direcionar a interação ou não com o texto.

Dessa forma, a autora aponta que “as dificuldades que o aluno tem na leitura e sua passividade frente ao texto não são [...] problemas independentes”, pois essa passividade surge da intervenção do professor como único interlocutor, tendo entre suas consequências a imposição de uma única



leitura, levando o aluno a aceitar sem questionar o texto lido. Percebe-se, assim, que, na típica prática escolar, “os problemas específicos dos alunos não são levados em conta, daí que a única leitura possível seja a do professor mediador”, afirma a autora.

No sentido de adequar a eficiência das propostas de leitura, o professor precisa ter em mente que um texto “é difícil para um determinado leitor num determinado momento num sentido lato (pela ação do contexto mediato ou imediato), ou num sentido restrito (pela ação do contexto mediato)” (Kleiman, 2008) Isso significa, então, que, provavelmente, em uma primeira instância, o problema da leitura está no leitor - não no texto.

Nesta perspectiva, as propostas de ensino também devem ser avaliadas de maneira que a eficiência seja capaz de criar condições de interação no espaço da sala de aula, já que, em algumas atividades propostas, os alunos apenas aprendem o texto como uma estrutura e depois como um objeto formal acabado. É preciso preocupação por parte dos professores em fazer com que o aluno perceba a coerência total do texto, de modo que aprenda a construir a estruturação do mesmo. Nessa direção, fundamenta Kleiman (2008)

“É possível notar que o principal problema do aluno está em processar inferências. Dessa forma, pretende-se uma proposta de ensino em que o aluno seja habilitado para apreender e avaliar uma segunda mensagem implícita no texto, que o aluno consiga desvendar as entrelinhas. A leitura deve ser desenvolvida globalmente, ou seja, envolvendo os conhecimentos linguísticos, visuais e auditivos; para que o aluno “leia” um artigo de revista, o noticiário da televisão ou o *outdoor* de rua” (KLEIMAN ,2008)

Nesse processo interativo da leitura, nota-se também a importância da função do léxico nos textos. Kleiman (2008,) acredita que o problema do aluno em identificar o significado do léxico, no contexto do texto, deve-se ao ensino, pois a escola oferece atividades apenas automáticas, “requerendo pouco ou nenhum envolvimento das capacidades cognitivas do aluno”.

Conforme pesquisas de Kleiman (2002), quando o aluno é possibilitado a fazer a leitura de diferentes textos acerca do mesmo assunto, ou diversos relatos de um mesmo evento, ele estará desenvolvendo a “capacidade de



avaliar criticamente o uso da linguagem, e mediante essa análise, atribuir intencionalidade ao autor”. A autora ainda afirma que, com esse tipo de prática, a leitura recebe sua condição de prática social, já que o leitor se considera como sujeito e não apenas como um objeto de ensino.

Assim, quando o aluno/leitor se utiliza da leitura como prática sociocultural, de suas diferentes linguagens, ele deixa de ser um mero reproduzidor de conhecimento e passa, sim, a ser sujeito da ação e a intervir no mundo; sendo, por isso, a leitura um processo de emancipação do indivíduo.

AS TECNOLOGIAS NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM

A questão da tecnologia digital e suas relações com o ensino não é apenas inevitável ou desejável, mas natural e inerente ao espaço escolar, embora esse ainda se mostre desorientado e hesitante, pois o contexto virtual gera uma nova situação comunicativa e novas condições para o processo de ensino aprendizagem. A esse respeito argumenta Lévi (1999) que o ciberespaço se define pela virtualização da informação pelos meios digitais, constituindo de espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das suas memórias.

Na escola, as práticas pedagógicas devem ocupar-se de duas características do ciberespaço, a desterritorialização e a comunicação assíncrona, para desenvolver a competência do aprendiz ensinante. Com a desterritorialização, o aluno pode fazer troca de informações com usuários de diferentes partes do mundo, discutindo temas diversos através de fóruns e discussões e teleconferências, gêneros oferecidos pela TIC- Tecnologia de Informação e comunicação e pela internet. A comunicação assíncrona, caracterizada pela não coincidência de tempo no processo de comunicação, é um fator de relevância a ser trabalhada pela escola, uma vez que ruídos podem ocorrer na leitura superficial, na produção aleatória de um e-mail ou na publicação de um blog, usados em larga escala, em diversas situações empresariais ou corporais, desenvolvendo, assim, no aluno, as competências necessárias para lidar com a tecnologia. Adverte Lévi que é fundamental que se compreenda que o mundo virtual não existe por si só, mas só com a



intervenção do usuário e sua interação com o mundo virtual que este se torna um vetor de inteligência e criação, uma vez que uma técnica é produzida dentro de uma cultura, tornando, conseqüentemente, a sociedade condicionada, mas não determinada por suas técnicas, já que a tecnologia é um avanço natural, produto do processo de aculturação da humanidade.

No que tange sobre a relação ensino e tecnologia, há divergência de olhares, quanto ao uso de notebooks e celulares em sala de aula pelos alunos, visando o lado pernicioso, com o argumento de que leva à distração na busca de prazeres e distrações; mas por outro lado, deve ser visto como ferramenta no processo de ensino aprendizagem, na busca de informação em atividades on-lines ou emprego de aplicativos.

Crystal (2005) considera que a internet constitui a terceira revolução na comunicação, após a fala e a escrita, por ser um veículo eletrônico, global e interativo. Marcuschi (2010), nesta mesma direção, ressalta que as novas tecnologias não mudam os objetos, mas as novas relações com ela; assim ela atua na escola, não transformando-a, mas criando novas interações com ela, realizada nela e por ela, quando através dela se desenvolvem novas habilidades e competências.

Além das tantas competências da escola, hoje torna-se relevante incluir a competência digital, com uma pedagogia digital, que embora possa ser incluída na competência semiológica, difere por se referir não só aos conhecimentos, habilidades e atitudes ativadas na análise íconoverbal, mas também a capacidade de produção oral, escrita, visual, multimodal no contexto digital. Nesse sentido, Pereira (2014), baseando-se na Pedagogia da educação Linguística, organiza uma proposta da Pedagogia Digital assentados nos seguintes objetivos:

- a) Compreender as instruções programáticas no que diz respeito à área de tecnologia;



- b) Adquirir as bases teóricas que discutem e analisam as novas TIC e da comunicação e suas relações com o processo ensino-aprendizagem;
- c) Refletir sobre a transversalidade da pedagogia do digital em relação às demais pedagogias;
- d) Conhecer as ferramentas da TIC que são relevantes para a educação;
- e) Saber ajudar os aprendizes ensinantes na competência digital por meio da criticidade no processo de transformação da informação em conhecimento.

Coll e Monereo apud Pereira (2014) apresenta as bases da Pedagogia da Educação Digital em três etapas de desenvolvimento da tecnologia da informação e seu efeito na educação: A natural, marcada pela linguagem natural (fala e gestualidade) e pela necessidade de adaptação do homem ao meio adverso. A comunicação é oral, face a face, por isso os falantes devem estar no mesmo espaço/tempo. Essa etapa implica a origem de determinados métodos de ensino/aprendizagem centrados em atividades como iniciação, declamação, transmissão de informação e uso de memória. A artificial caracteriza-se pelo domínio do homem sobre a natureza, adaptando-a para atender as suas necessidades. A comunicação passa a ser escrita, marcada pelo registro externo, não exigindo a presença física dos interlocutores, nem o acesso exclusivo à memória. O ensino é centrado em textos e livros didáticos, onde se prioriza a necessidade de compreensão e sentido, não apenas a memorização de dados. A virtual, que é definida pelo meio virtual, a comunicação se dá inicialmente de forma analógica e depois digital. Os interlocutores podem ser simbólicos e as ações são síncronas ou assíncronas.

Segundo os PCNEM , as competências gerais da informática , transversalmente as demais disciplinas da área de linguagem, códigos e suas tecnologias, consistem em entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação e associá-las aos conhecimentos científicos, às



linguagens que lhes dão suportes e aos problemas que se propõem a solucionar, bem como entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processo de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Pereira (2014) analisa que um dos grandes problemas enfrentados neste momento no processo de ensino/aprendizagem com uso de tecnologias na escola é que o público que os professores encontram são jovens nascidos da década de 80 pra cá, que são considerados “nativos digitais”, uma vez que cresceram usando videogames, computadores domésticos, celular, internet e sempre desfrutam de amplo acesso à informação e à conexão com qualquer pessoa em qualquer parte do mundo; que conseguem conversar em MSN ou WhatsApp, ouvir música no ipod, acessar o facebook e o google e, ao mesmo tempo, estudar, definindo como multitarefas, então como aprendizes ensinantes,, exímios usuários da tecnologia de um lado e, do outro, ensinantes aprendizes, imigrantes digitais que dominam, geralmente o básico e sentem-se constrangidos por não conseguirem resolver problemas considerados ridículos pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teorias e discussões traçadas nesse trabalho varrem ainda preliminarmente o universo de vantagens que a tecnologia pode oferecer para o processo de ensino aprendizagem no contexto interdisciplinar e transdisciplinar que busca a escola nos tempos hodiernos, uma vez que vivemos ainda um momento de transição e adaptação do uso da tecnologia como ferramenta não mais optativo, mas inerente ao processo; porém os problemas que são provenientes ainda de uma escola conservadora, com uma prática disciplinar, cujos conteúdos são tratados separadamente e descontextualizado do contexto social do aluno constitui a primeira barreira, seguida da visão também tradicional de aulas de leitura como prática de decodificação, exclusiva para as aulas de português, distanciando, assim, do real conceito e objetivo da leitura, na suas faces cognitivas e sociais, então como estratégia de aprendizagem.



Só e somente só quando a leitura for assimilada pelos professores e alunos como estratégia de construção de sentidos, onde se interceptam vozes que falam do mundo e no mundo e forem utilizadas as técnicas que favorecem a prática desta para a leitura dos mundos que atravessam os diversos conceitos, técnicas, fatos, fenômenos, procedimentos, acontecimentos e postulados que fundam as ciências e, por conseguinte, as disciplinas, é que se pode avançar para uma leitura e um ensino/aprendizagem inter e transdisciplinar, para a partir daí constituir uma interface mais sólida e eficaz com as ferramentas das tecnologias disponíveis, acessíveis e benéficas à aprendizagem.

Como a tecnologia ainda se divide em duas gerações dos nativos e imigrantes, demanda algumas décadas para que se desfaça essa dicotomia entre ensinantes aprendizes e aprendizes ensinantes, o que tem constituído uma outra barreira nas salas de aula. Somente quando tivermos nativos digitais na condição de ensinantes ensinantes é que a tecnologia em interface com todas as disciplinas irá se estabelecer no espaço escolar como realmente inerente a ela.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. São Paulo, Perspectiva, 1991.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Cortez, 2005.

CARRASCO, L.H.M. **Leitura e escrita na matemática**. In: NEVES, B.C et al. Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. 5ª ed. Porto Alegre. Ed. UFRGS, 2003.

CRYSTAL, David. **O papel da internet**. Trad.de Ricardo Quintana. In: A revolução da linguagem. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FÁVERO, L. L. & KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: Introdução**. São Paulo: Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

GUEDES, P.C. **Leitura e Escrita são tarefas da escola e não só do professor de português** In: NEVES, B.C et al. Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. 5ª ed. Porto Alegre. Ed. UFRGS, 2003.



KEMRWALD, I.P. **Ler e escrever em artes visuais**. In: NEVES, B.C et al. Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. 5ª ed. Porto Alegre. Ed. UFRGS, 2003.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da linguagem**. 5. ed. Campinas-SP: Pontes, 1997.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2008.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas-SP: Pontes, 2002

LEFFA, Vilson J. **A leitura da outra língua: leitura; teoria e prática**. 8. ed. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 1989.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Editora Livreiros, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo. Editora 34, 1999.

LOPES & DULAC **Ideias e palavras na/da ciência ou leitura e escrita: o que a ciência tem a ver com isso?** In: NEVES, B.C et al. Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. 5ª ed. Porto Alegre .Ed. UFRGS, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: MARCUSCHI, L.A., XAVIER, A. C. (orgs). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido. 3ª ed. São Paulo. Cortez, 2010.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

NEVES, B.C et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 5ª ed. Porto Alegre. Ed. UFRGS, 2003.

PEREIRA, R.A. **Questão dos Gêneros do discurso: aspectos teórico-aplicados** www.pdfactory.com drigo_acosta@yahoo.com.br(2009)

PEREIRA, C.L. Novas tecnologias e ensino de Língua Portuguesa: a Pedagogia do Digital na Educação Linguística. Dissertação de mestrado. PUC/SP, São Paulo, 2014.

REICHWALD JR. **Leitura e escrita na geografia ontem e hoje**. In: NEVES, B.C et al. Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. 5ª ed. Porto Alegre .Ed. UFRGS, 2003.

ROJO, Roxane. **Letramento(s) – Prática de letramento em diferentes contextos**. In: ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. Parábola editorial, 2009.

SEFFNER, F. **Leitura e escrita na história**. In: NEVES, B.C et al. Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. 5ª ed. Porto Alegre .Ed. UFRGS, 2003.



**REVISANDO CONCEITOS E COMPREENDENDO AS TERMINOLOGIAS:
UMA ABORDAGEM CRÍTICA DE TERMOS NA CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO**

**REVIEWING CONCEPTS AND UNDERSTANDING TERMINOLOGIES: A
CRITICAL APPROACH TO TERMS IN EDUCATION SCIENCE**

G. T. Fernandes¹

Rubens Mauricio Hempel Ferreira Gomes²

RESUMO

A evolução do pensamento científico faz emergir novos conceitos, novos fenômenos, novos procedimentos, novos aparelhos, novas técnicas que só se estabelecem através de Termos para que tenham função comunicativa e possam circular na sociedade. A criação de Termos ocorre por diversos processos, para contemplar as novas descobertas e os novos olhares. Na Ciência da Educação, nas últimas décadas tem circulado na literatura e nos discursos escolares, uma sequência de termos no campo semântico sobre Letramento e Alfabetização. Com o objetivo de compreender os conceitos envolvidos neste campo, tomamos o procedimento metodológico da Terminologia, para, dentro de um recorte da literatura na área, levantar contextos para a identificação dos termos que circulam; não com o objetivo de elaborar vocabulário terminológico, mas para compreender os conceitos e analisar o uso dos Termos, sua intercessão com palavras já existentes na língua e na ciência, bem como a utilização desses no espaço escolar, baseando-se puramente em observações no cotidiano da nossa prática docente.

Palavras-chave: Terminologia semântica; Conceitos; Letramento; Alfabetização.

ABSTRACT

The evolution of scientific thinking rises new concepts, new phenomena, new procedures, new devices, new techniques that are only established through Terms so that they have a communicative function and can circulate in society. The creation of Terms occurs through several processes, to contemplate new discoveries and new perspectives. In the Science of Education, in the last decades, a sequence of terms in the semantic field about Literacy and Initial Reading Instruction has circulated in the literature and in school discourses. With the objective of understanding the concepts involved in this field, we took the methodological procedure of Terminology, to, within a cut of the literature in the area, raise contexts for the identification of the terms that circulate; not with the aim of elaborating terminological vocabulary,

¹ Mestre em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA)

² Pós-graduado em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA)



but to understand the concepts and analyze the use of the Terms, their intercession with existing words in language and science, as well as their use in the school space, based purely on observations in everyday life of our teaching practice.

Keywords: Semantic terminology; Concepts; Literacy; Initial Reading Instruction.

INTRODUÇÃO

A ciência da Educação, como uma área interdisciplinar, contempla teorias, conceitos, procedimentos e estratégias de diversas outras ciências e tecnologias que se assentam para o fazer do processo de ensino/aprendizagem inserido no contexto social globalizado. Esses conhecimentos se estabelecem dialeticamente na sociedade através de vocabulários técnicos científicos, cujos termos vão se construindo e construindo sentidos com a história, a ideologia e a evolução dos olhares sobre um determinado conceito, procedimento, estratégia, aparelho, ferramenta etc.

O termo é a unidade da Terminologia, ciência que se estabelece como subárea da Lexicologia, como “o sistema conceitual e de designações de algumas especialidade técnica ou científica” (Sager,1990) ou como “o conjunto de premissas, argumentos e conclusões requeridas para esclarecer o relacionamento entre conceitos e termos, o que é fundamental para dar coerência à atividade” (Sager, 1990), ou ainda como a disciplina que estuda conceitos e sistema de conceitos, atribuição de termos e conceitos e, ainda, a natureza e a criação de termos; por sua vez, o Termo “é uma unidade denominativa própria de alguma especialidade científica ou técnica” (Alpiza,1982 apud Sanchez), ou seja, é “ uma entidade constituída pela relação entre o objeto individual, o conceito, o conceito de símbolo e o símbolo linguístico, diferenciando-se da palavra que é um signo linguístico que admite matrizes semânticas e depende do contexto; já o termo apresenta um grau de precisão mais elevado e pertence a um conjunto de conceitos determinados .(Fernandes, 1998).

Essa nossa breve discussão terminológica sobre a noção de Termo tem como objetivo subsidiar as nossas discussões sobre uma sequência de termos



que têm invadido o pensamento, a literatura e a prática da educação no Brasil e no mundo. Termos como Letramento, Letramentos, Letramentos múltiplos e multiletramentos estão a cada dia fazendo parte do vocabulário dos estudiosos em educação e dos educadores e que, muitas vezes, concebidos de forma deturpada, confusa e inadequada. Respaldados pelas teorias da Terminologia, percebemos um acervo de criações de termos dentro deste campo lexical, que denominamos de Letramento e Alfabetização, tornando-se confusos, nos quais os sentidos ora se interceptam, ora são pleonásticos ou redundantes, pela sua significação ou pela sua etimologia. A nossa inquietação como educador não se assenta nas questões semânticas ou estruturais dos termos, uma vez que seria uma preocupação dos linguistas, mas pela produção exagerada de termos que, ao nosso olhar empírico, parece redundante e desnecessários, pouco contribuindo para a prática da educação, causando no meio educacional um exibicionismo terminológico pouco produtivo.

Nesta perspectiva, as nossas discussões neste artigo se fundam em uma metodologia da Ciência Terminológica, que é a captação de contextos na literatura especializada da Educação, com o objetivo de analisar o uso dos termos supracitados, sua intercessão com palavras já existentes na língua e na ciência, bem como a utilização desses termos no espaço escolar, baseando-se puramente em observações no cotidiano da nossa prática docente.

Na primeira parte deste trabalho, nos detivemos a uma mostragem da incidência dos termos em diversos contextos, para, em seguida, fazermos a análise que propomos como objetivo maior. Entendemos como contexto, um pensamento completo dentro do pensamento científico determinado que, por sua vez, podem contemplar mais de um termo, o que não impossibilita a reincidência dos mesmos. (Fernandes,1998). Neste sentido, argumenta Castilho (1995) que um só contexto é insuficiente para a investigação de um termo, mas não deve ser depreciado, pois, na prática, há registro com contexto suficientemente informativo A noção de contexto aqui se torna relevante para justificar o levantamento dos contextos que fazemos; não exaustivo, mas



através de um recorte aleatório dentro da, literatura especializada de textos de Magda Soares(1990) , Roxane Rojo (2012) e Buim e Pinheiro (2006), que nos fornece subsídios para analisarmos a evolução da constituição dos termos em pauta.

CONTEXTOS, TERMOS E CONCEITOS

“Letramento é palavra recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: é na segunda metade dos anos 80, há cerca de apenas dez anos, portanto, que ela surge no discurso dos especialistas dessas áreas.” Soares, M.(1990:15)

“Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue **alfabetização** de **letramento**: talvez seja esse o momento em que **letramento** ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. Desde então, a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Ângela Kleiman: *Os significados do **letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita...*” Soares, M.(1990:15)

“Se a palavra **letramento** ainda causa estranheza a muitos, outras palavras do mesmo campo semântico sempre nos foram familiares: **analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização, alfabetizado** e, mesmo, **letrado e iletrado**. **Analfabetismo**, define o *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, é o "estado ou condição de analfabeto", e **analfabeto** é o "que não sabe ler e escrever", ou seja, é o que vive no estado ou condição de quem não sabe ler e escrever; a ação de **alfabetizar**, isto é, segundo o *Aurélio*, de "ensinar a ler" (e também a *escrever*, que o dicionário curiosamente omite) é designada por **alfabetização, e alfabetizado** é "aquele que sabe ler" (e escrever). Já **letrado**, segundo o mesmo dicionário, é aquele "versado em letras, erudito", e **iletrado** é "aquele que não tem conhecimentos literários" e também o "analfabeto ou quase analfabeto". O dicionário *Aurélio* não registra a palavra "**letramento**".). Soares, M.(1990:16-17)



” Essa palavra aparece, porém, num dicionário da língua portuguesa editado há mais de um século, o *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*, de Caldas Aulete: na sua 3^a edição brasileira, " o verbete "**letramento**" caracteriza a palavra como "ant.", isto é, "antiga, antiquada", e lhe atribui o significado de "escrita"; o verbete remete ainda para o verbo "**letrar**" a que, como transitivo direto, atribui a acepção de "investigar, soletrando" e, como pronominal "**letrar-se**", a acepção de "adquirir letras ou conhecimentos literários" - significados bem distantes daquele que hoje se atribui a **letramento** (que, como já dito, não aparece no *Aurélio*, como também nele não aparece o verbo "**letrar**"). Soares, M.(1990:16-17)

“*Webster’s Dictionary*, *literacy* tem a acepção de "the condition of being literate", a condição de ser *literate*.' e *literate* é definido como "educated; especially able to read and write", educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. "). Soares, M.(1990:17)

“... o aprender a ler e escrever (...) - **alfabetizar-se**, deixar de ser **analfabeto**, tornar-se **alfabetizado**, adquirir a "tecnologia" do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita (...) .tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social,..." Soares, M. (1990:17-18)

“**letramento**, palavra que criamos traduzindo "ao pé da letra" o inglês *literacy*. *tetre-*, do latim *littera*, e o sufixo *-mento*, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de *ferir*). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Soares, M. (1990:18)

“**alfabetismo**, que o *Aurélio* (que não dicionariza *letramento*, como já dito) registra, atribuindo a essa palavra, entre outras acepções, a de "estado ou qualidade de **alfabetizado**". Entretanto, embora dicionarizada,



alfabetismo não é palavra corrente, e, talvez por isso, ao buscar uma palavra que designasse aquilo que em inglês já se designava por *literacy*, tenha-se optado por verter a palavra inglesa para o português, criando a nova palavra **letramento**. Soares, M. (1990:18)

“Entretanto, embora dicionarizada, **alfabetismo** não é palavra corrente, e, talvez por isso, ao buscar uma palavra que designasse aquilo que em inglês já se designava por *literacy*, tenha-se optado por verter a palavra inglesa para o português, criando a nova palavra **letramento** Soares, M. (1990:18)

“Antônio Nóvoa lamenta que Portugal vá "fechar o século XX com níveis intoleráveis de **analfabetismo** (talvez da ordem dos 15%) e com níveis ainda mais baixos de *literacia*, entendida aqui como a utilização social da **competência alfabética**" Soares, M. (1990:19)

“ É significativo refletir sobre o fato de não ser de uso corrente a palavra **alfabetismo**, "estado ou qualidade de **alfabetizado**", enquanto seu contrário, **analfabetismo**, "estado ou condição de *analfabeto*" ..." Soares, M. (1990:19)

“...**alfabetizado** nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam). A explicação não é difícil e ajuda a clarear o sentido de **alfabetismo**, ou **letramento**.” Soares, M. (1990:19)

“É significativo refletir sobre o fato de não ser de uso corrente a palavra **alfabetismo**, "estado ou qualidade de **alfabetizado**", enquanto seu contrário, **analfabetismo**, "estado ou condição de **analfabeto**", é termo familiar e de universal compreensão. O que surpreende é que o substantivo que *nega* - **analfabetismo** se forma com o prefixo grego *a(n)* -, que denota negação - seja de uso corrente na língua, enquanto o substantivo que *afirma* - **alfabetismo** - não seja usado.” Soares, M. (1990:19)



“...já que **alfabetizado** nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam). A explicação não é difícil e ajuda a clarear o sentido de **alfabetismo...**” Soares, M. (1990:19)

“...novas palavras são criadas, ou a velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender

os fenômenos(...) **o analfabeto** é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas; porque conhecemos bem, e há muito, esse "estado de analfabeto", sempre nos foi necessária uma palavra para designá-lo, a conhecida e corrente **analfabetismo**. Soares, M. (1990:19-20)

“A avaliação do nível de **letramento**, e não apenas da presença ou não da capacidade de escrever ou ler (o índice de **alfabetização**) é o que se faz em países desenvolvidos, em que a escolaridade básica é *realmente* obrigatória e *realmente* universal, e se presume, pois, que *toda* a população terá adquirido a capacidade de ler e escrever.” Soares, M. (1990: 22)

“O que interessa a esses países é a avaliação do nível de **letramento** da população, não o índice de **alfabetização**, e frequentemente buscam esse nível pela realização de censos por amostragem em que, por meio de numerosas e variadas questões, avaliam o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita, as práticas sociais de leitura e de escrita de que se apropriaram.” Soares, M. (1990:22-23)

“Sendo assim, é importante compreender que é **o letramento** de pessoas que evidenciam *não viver em estado ou condição de quem sabe ler e escrever*, isto é, pessoas que não incorporaram os usos da escrita, não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita: em



síntese, não estão se referindo a índices de **alfabetização**, mas a níveis de **letramento**.” Soares, M. (1990:22-23)

“A diferença entre **alfabetização e letramento** fica clara também na área das pesquisas em Educação, em História, em Sociologia, em Antropologia”. Soares, M. (1990:21)

“Uma última inferência que se pode tirar do conceito de **letramento** é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a **letramento**). Assim, um adulto pode ser **analfabeto**, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse **analfabeto** é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.” Soares, M. (1990:22)

“**Analfabeto** é aquele que é privado do alfabeto, a que falta o alfabeto, ou seja, aquele que não conhece o **alfabeto**, que não sabe ler e escrever. Soares, M. (1990:30)

“Em **analfabetismo**, aparece ainda o sufixo *-ismo*. A palavra significa um *modo de proceder como analfabeto*, ou seja: analfabetismo é um *estado*, uma *condição*, o modo de proceder daquele que é analfabeto.” Soares, M. (1990:30)

“**Alfabetizar** é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever Soares, M. (1990:31)

“**Alfabetização** é a ação de alfabetizar, de tornar "alfabeto". Soares, M. (1990:31)



É no campo semântico dessas palavras que conhecemos bem - **analfabetismo, analfabeto, alfabetização, alfabetizar**- que surge a palavra **letramento.**” Soares, M. (1990:31)

“Como surgiu essa palavra e o que ela quer dizer? **Letrado:** versado em letras, erudito **Iletrado:** que não tem conhecimentos literários; uma *pessoa letrada* = uma pessoa erudita, versada em' letras (letras significando literatura, línguas); *uma pessoa iletrada* = uma pessoa que não tem conhecimentos literários, que não é erudita; **analfabeta**, ou quase analfabeta. O sentido que temos atribuído aos adjetivos *letrado* e *iletrado* não está relacionado com o sentido da palavra **letramento.** Soares, M. (1990:32)

“...o adjetivo **letrado**, e seu feminino **letrada** serão usados no restante deste texto com um significado que não é o que têm (por enquanto) nos dicionários: serão usados para caracterizar a pessoa que, além de saber ler e escrever, faz uso frequente e competente da leitura e da escrita. Serão usados também os adjetivos **iletrados, iletrada** como seus antônimos.” Soares, M. (1990:36)

“Um bom exemplo da variação do conceito de **alfabetização** ao longo do tempo e da dependência entre o fenômeno do **letramento** e as condições culturais e sociais é a comparação entre os critérios que foram no passado utilizados e os que hoje são utilizados para definir quem é **analfabeto** ou quem é **alfabetizado** nos recenseamentos da população brasileira”. Soares, M. (1990:55)

“...que o nível de grupos sociais se relaciona fundamentalmente com as suas condições sociais, culturais e econômicas. É preciso que haja, pois, condições para o **letramento.**” Soares, M. (1990:56)

“Considerando apenas a dimensão individual do **letramento**, essas definições determinam quais habilidades de leitura e escrita caracterizam uma pessoa **letrada** (ler e escrever *com compreensão*), e a que tipo de material escrito essas habilidades devem ser aplicadas (uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana)” Soares, M. (1990:71)



“De acordo com a perspectiva progressista, "liberal" das relações entre **letramento** e sociedade, as habilidades de leitura e escrita não podem ser dissociadas de seus usos, das formas empíricas que elas realmente assumem na vida social; o **letramento**, nessa interpretação "fraca" de sua dimensão social, é definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo *funcione* adequadamente em um contexto social - vem daí o termo **letramento funcional** (ou **alfabetização funcional**), difundido a partir da publicação do estudo interacional” Soares, M. (1990:72)

“**Letramento funcional** significa, pois, *adaptação*, como na metáfora de Scribner (Scribner, 1984): "Esta metáfora (**letramento** como adaptação) é proposta para caracterizar conceitos de **letramento** que enfatizam seu valor pragmático ou de sobrevivência." Soares, M. (1990:73)

“Um segundo exemplo de tentativas de "desagregar" o **letramento** é a tendência contemporânea, sobretudo em países desenvolvidos, de qualificar o termo, fazendo distinções entre **letramento básico** e **letramento crítico**, **letramento adequado** e inadequado, **letramento funcional e integral**, **letramento geral e especializado**, **letramento domesticador e libertador**, **letramento descritivo e avaliativo**, etc” Soares, M. (1990:81)

“Nas sociedades contemporâneas, a instância responsável por promover o **letramento** é o sistema escolar (embora não seja impossível, como Scribner & Cole (1981)” Soares, M. (1990:81)

“Novos tempos pedem novos **letramentos**, afirmou, certa vez, Roxane Rojo em seu **Letramentos múltiplos**.”.Rojo & Moura, (2009) apud Pereira (2013: 1).

“**Multiletramentos** na escola (São Paulo, Parábola, 2012), em que continua a discutir o conceito de **letramento**, mas agora ampliando para a ideia de **Multiletramento** e pertinente ao universo do ensino. Rojo & Moura, (2009) apud Pereira (2013: 1).



“Multiletramentos na escola aborda, portanto, uma questão atual e pertinente, indo, inclusive, além das noções de **letramento** e **letramentos múltiplos**.” Rojo & Moura, (2009) apud Pereira (2013: 2).

“É importante ressaltar o que os autores definem por **multiletramentos**: “trabalhar com **multiletramentos** pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (**novos letramentos**’), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros **letramentos**” Rojo & Moura, (2009) apud Pereira (2013: 2).

“Os autores ressaltam, ainda, que a prática **multiletrada** vai além do conceito de **letramentos múltiplos** (que se refere à multiplicidade e variedade das práticas letradas reconhecidas ou não pelas sociedades), já que o **multiletramento** “aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” Rojo & Moura, (2009) apud Pereira (2013: 3).

“Em relação ao **letramento propriamente dito**, os autores lembram que ele tende a se tornar **multiletramentos**: “são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressora (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição diagramação” Rojo & Moura, (2009) apud Pereira (2013: 3).

“...texto está perdendo seu caráter único, fechado, engessado; o texto agora pode ser questionado, dialogado, relacionado, já que seu caráter multi agora é hiper: hipertextos, hipermídias e afins. Conseqüentemente, a aprendizagem também muda: já não somos mais prisioneiros de um prisma único do autor que escreveu, podemos agora nos libertar interagindo com



outros textos, imagens e sons. Os textos trabalhados agora na perspectiva do **multiletramento** são interativos, colaborativos, transgressivos, híbridos e fronteirios...” Rojo & Moura, (2009) apud Pereira (2013: 3).

“A pedagogia do **multiletramento** exige e incentiva um aluno crítico, autônomo: em vez de se discriminar o uso da internet e dos celulares e suas câmeras na escola, esses instrumentos são recursos para a interação e comunicação”. Rojo & Moura, (2009) apud Pereira (2013: 3).

“Se a teoria do **letramento** enfatizava a necessidade de **letrar** e não somente **alfabetizar**, hoje em dia, com as novas mídias, precisamos renovar, reinventar nossa prática escolar, nossa didática e a própria escola, não somente **letrando**, mas sobretudo **multiletrando** “ Rojo & Moura, (2009) apud Pereira (2013: 4).

“...em formação passaram por experiências que envolvam **multiletramentos**.(...) Este termo foi criado em meados dos anos 1990, por um grupo de estudiosos, o *New London Group*, o qual buscava enfatizar a importância de considerar, no contexto de ensino e aprendizagem da língua materna, as práticas de **letramento** contemporâneas que envolvem aspectos diversos que se somam à cultura grafocêntrica (exclusivamente valorizada na tradição escolar): os textos multimodais contemporâneos, que envolvem semioses e diferentes mídias.” Buin & Pinheiro (2016:354)

“... o termo **multiletramentos** surgiu como alternativa para as novas necessidades, que extrapolam o campo de abrangência da palavra **letramento**, que pode referenciar apenas as práticas escolares. Isso vem ao encontro do *modelo ideológico de letramento* “Steet (2006) apud Buin & Pinheiro (2016:354)

COMPREENDENDO OS TERMOS

O curso dos Termos nas diversas ciências vão assimilando novos significados a partir da expansão dos fenômenos ou como estes vão se acomodando com a evolução do pensamento científico.



O nosso objetivo não se assenta numa pesquisa ou trabalho terminográfico, para elaboração de vocabulários técnicos ou científicos, mas de analisar, a partir dos contextos levantados que serviram de amostragem, a criação dos termos na Ciência da Educação em interface com outras áreas de conhecimento, como a linguística, a psicologia, a antropologia, bem como para reconhecer as inserções semânticas que os termos assimilaram ou propiciaram a criação de novos termos.

Nesse campo semântico, que intitulamos Letramento e Alfabetização, encontramos substantivos, adjetivos, verbos e formas gerundiais que dividem ou interceptam traços semânticos. È neste ponto que levantamos as nossas discussões, uma vez que percebemos muita aproximação e redundâncias entre os termos, os quais discutimos um a um para compreendê-los, acreditando corroborar com os estudiosos e mais ainda com os usuários no espaço educacional.

Alfabetizado: Este termo reincide nos contextos várias vezes, referindo-se ao indivíduo que aprendeu a ler e escrever e não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropria da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais. Esses traços são contemplados pelos termo alfabetismo, que não é usado, e a letramento.

Alfabetismo: estado ou qualidade de alfabetizado; não é palavra corrente e, por não ter aceitabilidade social, pode ter dado origem ao termo letramento.

Alfabetizar: processo de ensinar a ler e escrever, tornando o indivíduo capaz de ler decodificando e escrever, como grafar palavras, frases e textos.

Alfabetizar-se: ocorre em alguns contextos como deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado; adquirir a tecnologia do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura. Tem consequência sobre o indivíduo, alterando seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e, até mesmo, econômicos, do ponto de vista social.



Percebemos até aqui, que houve uma evolução semântica das palavras ou há uma contradição de usos, não havendo uma convergência entre os teóricos, pois alfabetizado, como adjetivo, remete apenas à condição de grafar e decodificar, como é usado o verbo alfabetizar. Já o verbo pronominal é usado similarmente a alfabetismo, que, pelo desuso, pode ter dado origem ao termo letramento.

Analfabetismo: estado ou condição de analfabeto; que não conhece o alfabeto, ou seja, ausência de competência alfabética.

Analfabeto: aquele que não sabe ler nem escrever; que não pode exercer em toda sua plenitude os seus direitos de cidadão; aquele que a sociedade marginaliza; que não tem acesso aos bens culturais da sociedade letrada.

Interessante perceber que o termo alfabetismo, embora não usado, refere-se à apropriação da leitura e da escrita e suas práticas sociais e, já, o seu antônimo, marcado pelo prefixo de negação “an-“, refere-se ao não uso ou conhecimento do alfabeto, numa perspectiva de decodificação e uso dos grafemas. Da mesma forma, como alfabeto remete às letras, aos grafemas, analfabeto, prefixado com o mesmo afixo “an-“ remete à não apropriação das práticas sociais.

Letrado: aquele versado em letras; erudito. Pessoa que além de saber ler e escrever faz uso das competências da leitura e da escrita. Não tem relação com letramento.

Iletrado: aquele que não tem conhecimentos literários; o analfabeto ou semi analfabeto. Termo também que não tem relação com letramento.

Letramento: Esse termo inicialmente dicionarizado por Caldas Aulete, como palavra antiquada, antiga, significando escrita. Tem base em “literate”, entendido como educado, capaz de ler e escrever. É o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que



adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Quando em pesquisas, este termo aparece como referindo-se não apenas da presença ou não de capacidade de ler ou escrever, que seria o índice de alfabetização; mas, como nível de letramento, remete às práticas sociais da leitura e da escrita.. Este conceito vem evoluindo à luz das teorias da educação, da história, da sociologia e da antropologia, considerando que um homem pode ser analfabeto, ou seja, nem ler e nem escreve, mas ser letrado, vivendo em um meio de presença de leitura e escrita fortes, como ouvir jornais, cartas, fazendo uso do vocabulário da escrita; o que seria o analfabeto letrado. O termo letrado já aparece nesse contexto como referindo-se ao processo de letramento.

Observa-se que numa perspectiva progressista, como as habilidades de leitura e escrita não podem ser dissociadas de seus usos que assumem na vida social; o termo letramento incorpora as habilidades necessárias para que o indivíduo *funcione* adequadamente em um contexto social - vem daí o termo **letramento funcional** ou **alfabetização funcional**, difundido a partir da publicação do estudo interacional. Com essa orientação, percebe-se uma redundância do termo, uma vez que letramento remete às práticas sociais, já contempla a sua funcionalidade social, dispensando, dessa forma, o adjetivo funcional. Observa-se também que no contexto, a autora iguala o termo letramento e alfabetização, como sinônimos, utilizando letramento/alfabetização (funcional).

Nos Termos recém-criados como, Letramento básico, letramento crítico, letramento adequado e inadequado, letramento funcional e integral, letramento geral e especializado, letramento domesticador e libertador, letramento descritivo e avaliativo, são expressos:

a) os níveis de letramento, como quando se refere a letramento básico, letramento integral, letramento geral;



b) os tipos de letramento, como letramento adequado e inadequado, letramento especializado;

c) as funções do letramento, como letramento crítico, letramento domesticador e libertador, letramento descritivo e avaliativo.

Somente nessa perspectiva é que se justificaria o Termo **letramentos**, no plural, para categorizá-lo quanto ao nível, ao tipo e à função, uma vez que o Termo letramento seria uma terminologia genérica para apropriação de práticas que, nunca seria singularizada. Como poderíamos atribuir a um indivíduo que ele é possuidor de um letramento? Se letramento é um processo, ele já se assenta na pluralidade, dispensando, dessa forma o seu plural letramentos; ou em caso mais idiossincrático, o seu uso deveria ser sempre no plural, constituindo o termo letramentos e, nunca letramento, uma vez que esse, como processo nunca identifica uma prática isolada. Poderia-se dizer que um indivíduo tem letramento em pagar conta de luz da agência lotérica? Isso é uma prática social de leitura e escrita, mas um indivíduo não a desenvolve isolado. Mesmo que o indivíduo seja analfabeto, ele paga contas numa agência bancária, ele faz compras em um supermercado, paga a conta no caixa, pega um ônibus para ir para casa, conversa com o vizinho sobre a crise do País, critica os governantes municipais, estaduais e federais etc. São estes diversos letramentos? Ou apenas diz-se que é um analfabeto letrado, ou seja, que tem letramento? Com essa mesma análise, o que seriam **letramentos múltiplos**? Nos contextos encontra-se como a multiplicidade e variedade das práticas letradas reconhecidas ou não pela sociedade. Há letramento único? Como já questionamos anteriormente, letramento é processo, é pluralidade de práticas sociais.

Com um jogo sintático, criou-se também o Termo **multiletramento**, como o uso de tecnologias da informação e que vai além de letramento múltiplo; que pode referenciar apenas as práticas escolares.; aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos



por meio dos quais ela se informa e se comunica. Essas práticas não são diversidades de práticas sociais da leitura e da tecnologia? Não estaria contemplado em tipos ou níveis de letramento, uma vez que orienta para um segmento da sociedade, ou seja, a tecnologia na escola?

Encontra-se nos contextos também o Termo **letramento propriamente dito**. O que seria isto? O que não é letramento propriamente dito? Todos os níveis, tipos, funções de letramento não remetem ao processo de uso das práticas sociais manifestas pela leitura e pela escrita, quer seja no universo mais primário aos mais sofisticados da sociedade? Como justificar ainda **multiletramento interativo, colaborativo, transgressivos, híbridos e fronteiriços?**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa busca de compreensão dos Termos no campo semântico em pauta não se estabelece como uma crítica aos autores ou teóricos, cuja literatura foi recortada para a análise, mas como uma reflexão de como que as ciências, os conhecimentos em geral tem facilitado ou dificultado a compreensão dos fenômenos através de suas terminologias e conceitos e como essas terminologias chegam às práticas sociais. No caso dos Termos analisados, o que se observa no espaço escolar é um congestionamento de termos mal empregados e, conseqüentemente, mal praticados pelos professores que, na maioria da educação básica, ou mias precisamente na educação fundamental, desconhecem as teorias que suportam as práticas que chegam como pacotes prontos para execução da prática docente. Esses Termos ficam cuidadosamente discutidos nos altos degraus das academias, pouco colaborando para o desenvolvimento das capacidades docentes e cognitivas dos nossos professores e alunos.

No que varre os aspectos linguísticos, entende-se que os vocabulários técnicos e científicos vão se construindo e assimilando sentidos face à sequência de percepção dos fenômenos e descoberta de outros, mas que é preciso se ter um certo cuidado para não superlotar a ciência com termos



redundantes e pleonásticos, que nada favorece o desenvolvimento da ciência, nem do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BUIN, Edilaine & PINHEIRO, Alessandra Santos. O Ensino da Língua Materna na Contemporaneidade: os multiletramentos e as conquistas do PIBID Letras UFGD DOI: 10.5433/2237-4876.2016v19n1p346, 2016.

FERNANDES, G.T. Elementos para uma Sistematização dos Termos da Farmácia: uma abordagem terminológica. Dissertação de Mestrado.UFC, Fortaleza(CE), 1998.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3^a ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora. 2009.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de especialista, em 2017.



ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS, POR QUÊ?

RELIGIOUS EDUCATION IN SCHOOLS, WHY?

Maria Gorete Santos Jales de Melo¹

RESUMO

Esse estudo tem como objetivo suscitar reflexões sobre a necessidade e a importância do Ensino Religioso na educação básica das escolas públicas brasileiras, sobretudo diante do panorama de preconceito e discriminação religiosa pelos quais estamos vivenciando no país. Trata-se de uma revisão bibliográfica com enfoque na pesquisa qualitativa. Utilizou-se artigos científicos, livros e documentos oficiais como fonte de pesquisa de autores do Ensino Religioso e da Educação, tais como: BNCC (2017); Passo (2007); Cecchetti (2018); Aragão (2015); Kadlubitski (2016); Nascimento (2012); Freire (2003); Sacritan (2208), entre outros. O artigo está dividido em três momentos. O primeiro apresenta um breve panorama sobre o ensino religioso e a educação brasileira, a partir da educação eurocêntrica que, conseqüentemente, influenciou o Ensino Religioso. O segundo momento tece algumas considerações e críticas sobre a equivocada nomenclatura ensino religioso, visando reforçar o que já vem sendo dito por outros pesquisadores que compartilham desse pensamento. O terceiro e último momento traz algumas considerações sobre a contribuição do Ensino Religioso nas escolas. Como resultado do estudo, concluiu-se que, não basta estar presente na lei a obrigatoriedade da oferta do Ensino Religiosos nas escolas, se não houver a efetiva disposição e possibilidade de incluírem nesse componente curricular como proposta pedagógica de reconhecimento, respeito e valorização das diversas manifestações religiosas.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Educação; Currículo; Didática

ABSTRACT

This study aims to raise reflections on the need and importance of Religious Education in basic education in Brazilian public schools, especially in view of the panorama of prejudice and religious discrimination that we are experiencing in the country. This is a literature review focusing on qualitative research. Scientific articles, books and official documents were used as a source of research by authors of Religious Teaching and Education, such as: BNCC (2017); Step (2007); Cecchetti (2018); Aragon (2015); Kadlubitski (2016); Birth (2012); Freire (2003); Sacritan (2208), among others. The article is divided into three moments. The first presents a brief overview of religious education and Brazilian education, based on Eurocentric education, which consequently influenced Religious Education. The second moment does some considerations and criticisms about the mistaken nomenclature religious

¹ Pedagoga e Mestra em Ciências das Religiões pelo Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tutora no Programa de Pós-Graduação em Teologia da Ivy Enber Christian University.



teaching, aiming to reinforce what has already been said by other researchers who share this thought. The third and last moment brings some considerations about the contribution of Religious Teaching in schools. As a result of the study, it was concluded that it is not enough to have in the law the obligation to offer Religious Education in schools, if there is no effective disposition and possibility to include this curricular component as a pedagogical proposal of recognition, respect and appreciation of the different religious manifestations.

Keywords: Religious Education; Education; Curriculum; Didactics

INTRODUÇÃO

Na atualidade, diante de tantas notícias jornalísticas envolvendo ocorrências de violência por intolerância religiosa, faz-se necessário suscitar reflexões e discussões sobre a importância do Ensino Religioso nos currículos escolares, tendo em vista que esse componente curricular ganhou status de área de conhecimento na atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC, antes já assegurado pela Constituição Federal e demais normativas educacionais. Nessa perspectiva, o presente artigo faz uma breve revisão bibliográfica corroborando com algumas discussões sobre o Ensino Religioso nas escolas públicas, no intuito de contribuir para esclarecer equívocos e ambiguidades sobre o assunto, tanto no âmbito educacional quanto por parte da opinião pública. Sobretudo de discursos partindo de autoridades religiosas e de pessoas vinculadas aos poderes públicos, que reproduzem narrativas próprias, perversamente distorcidas, a fim de desqualificar e deslegitimar o ensino das religiões nas escolas.

Por tratar-se de uma revisão bibliográfica, para esse estudo utilizou-se artigos científicos, livros e documentos oficiais como fonte de pesquisa. Tem enfoque na pesquisa qualitativa, haja vista que esse tipo de investigação não tem a intenção de apresentar resultados em números exatos, e sim, “descrever, compreender e explicar alguns aspectos da realidade que não podem ser quantificados” (MINAYO, 2001, p. 14). O marco teórico utilizado para nortear esse estudo é composto por alguns autores da Educação das Ciências das Religiões, bem como normativas e documentos legais.



Como resultado do estudo, concluiu-se que, não basta estar presente na lei a obrigatoriedade da oferta do Ensino Religioso nas escolas, se não houver a efetiva disposição e possibilidade de incluírem nesse componente curricular como proposta pedagógica de reconhecimento, respeito e valorização das diversas manifestações religiosas. Principalmente, a partir do que é apresentado nos documentos oficiais, onde reiteram a importância da diversidade e expressividades religiosas estarem contempladas nos currículos escolares.

Nessa perspectiva, partindo da premissa de que as instituições escolares estão inseridas num contexto sociocultural heterogêneo, plural e em constante movimento, o objetivo desse texto é refletir sobre a necessidade e a importância do Ensino Religioso na educação básica das escolas públicas brasileiras, considerando importante que, na atualidade, haja representatividade e visibilidade das diversas religiões no panorama educacional, numa tentativa de minimizar preconceitos e discriminações no contexto escolar.

Buscou-se reafirmar essa discussão para o âmbito acadêmico, no intuito de reforçar a compreensão dessa temática, a partir dos marcos legais e das normativas educacionais que orientam essa área do conhecimento, da qual o Ensino Religioso passou a fazer parte desde a BNCC de 2017. Assim sendo, esse artigo está dividido em três momentos. A primeira parte apresenta um breve panorama sobre o ensino religioso e a educação brasileira, a partir da educação eurocêntrica que, conseqüentemente, influenciou o Ensino Religioso. A segunda parte tece algumas considerações e críticas sobre a equivocada nomenclatura *ensino religioso*, visando reforçar o que já vem sendo dito por outros pesquisadores que compartilham desse pensamento. A terceira parte traz algumas considerações sobre a contribuição do Ensino Religioso nas escolas.



EDUCAÇÃO BRASILEIRA E O ENSINO RELIGIOSO: CONTEXTUALIZANDO PARA COMPREENDER

Ao longo de cinco séculos, a Educação brasileira passou por diferentes tendências educacionais que influenciaram e estruturaram a concepção do ensino e, conseqüentemente, do ensino religioso que está presente em quase todas as Constituições. E, desde o período da colonização o ensino religioso vem sendo utilizado como instrumento formador de mentalidades por diferentes tendências ideológicas e políticas, envolvendo hoje em dia lideranças de distintas denominações religiosas, principalmente as de herança judaico-cristãs – católica e protestante. Com o afastamento entre Igreja e Estado, em consequência do princípio da laicidade, pressupõe-se imparcialidade por parte do Estado e a neutralidade confessional das instituições escolares públicas. Assim também, o reconhecimento de que, apesar da garantia de oferta em caráter obrigatório do Ensino Religioso, a escola também abre espaço para que os estudantes, facultativamente, compareçam às aulas desse componente curricular, conforme está presente nas LDBEN 9.394/96. É importante enfatizar que este dispositivo legal trouxe maior segurança na aplicabilidade desse componente curricular, indicando que o Ensino Religioso deve ser definido como uma disciplina de caráter científico e presente da grade curricular do ensino básico. Porém, essa recomendação passa a ocorrer a partir da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), modificando o caráter do componente curricular, de *religioso* para *científico*, numa abordagem pedagógica que estuda, pesquisa e reflete a diversidade cultural-religiosa brasileira.

Outro documento importante, a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelece a possibilidade de unificação do ensino brasileiro, tanto na esfera pública quanto privada. Convém enfatizar que, em decorrência dessas normativas, “De forma crescente, amplia-se o processo de padronização dos currículos da educação básica, tanto no Brasil como em diferentes países do mundo” (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2017, p. 282-283). Nessa direção, enquanto documento normativo a BNCC institui o Ensino



Religioso como área de conhecimento (BRASIL, 2017, p. 27), estabelecendo que tenha como objeto de estudo os conhecimentos religiosos. Assim, constitui seis competências específicas para o Ensino Religioso. Destaco, dentre elas, uma das mais relevantes para a conjuntura atual: “Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.” (BRASIL, 2018, p. 437). Em outras palavras, esse documento avaliza e reforça a prática e o respeito para com as diferentes religiões e religiosidades, a partir de pressupostos legais e éticos, sem privilegiar nenhuma crença ou convicção religiosa ou não-religiosa. Esse documento representa uma certa garantia para que diferentes expressões religiosas, alvos de preconceito e discriminação, tanto por parte da opinião pública como no âmbito escolar, possam ter o devido reconhecimento e respeito. O documento, ainda, indica que o Ensino Religioso nas escolas deva alcançar os seguintes objetivos:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos Direitos Humanos;
- c) Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania (BRASIL, 2017, p. 436).

Essa atual versão da BNCC considera, então, a questão da diversidade e pluralismo do nosso país, reiterando o que já sugere outros documentos anteriores a este, colocando o Ensino Religioso em consonância com a função social e ética da escola, que é de respeito, acolhimento e valorização das diferenças.



ENSINO RELIGIOSO OU ENSINO DAS RELIGIÕES?

A questão dos conteúdos do Ensino Religioso nas escolas tem sido amplamente polemizada e, de certa forma, dando margem à interpretações tendenciosas devido a essa sua terminologia, que de certa forma direciona para o entendimento à aprendizagem religiosa e não das religiões e religiosidades em geral. Essa discussão torna-se ainda mais acentuada à medida que os poderes públicos e as autoridades reproduzem narrativas próprias, perversamente distorcidas, a fim de desqualificar e deslegitimar o ensino das diversas expressões e expressividades religiosas nas escolas. Consequentemente, percebe-se acentuadas manifestações preconceituosas e relevantes demonstrações de intolerância, conforme noticiam os telejornais. Nesse sentido, é importante tecer algumas considerações quanto à nomenclatura *Ensino Religioso* atribuída a esse componente curricular, que por um longo período foi denominado de *ensino da religião* e, só a partir de 1934 recebeu a denominação atual. Entretanto, isso não ocorreu de maneira tão simples e pacífica, pois a modificação sucedeu devido ao plano de reforma educacional proposta pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, a partir da proposta de educação pública, obrigatória e laica. Os escolanovistas não eram favoráveis à reintrodução do *ensino da religião* ao currículo escolar, já que a Constituição de 1891 havia excluído, pois tratava-se de uma legislação influenciada na Constituição dos Estado Unidos, que trazia inspiração nas ideias Francesas de liberdade religiosa, segundo Figueiredo (1995). Para o entendimento dos educadores/autores do Manifesto, a reinserção estava em desacordo ao princípio da laicidade por eles defendida e justificada com a seguinte argumentação:

A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhes a integridade da personalidade em formação, a pressão perturbadora da escola, quando utiliza como instrumento de propaganda de seitas e doutrinas (MANIFESTO, 2010, p.45)

Para os escolanovistas o Estado laico garantiria e igualaria o direito e o respeito dos cidadãos de optar pela religião que quisesse. Mas, mesmo contra a esses anseios e argumentos, a Constituição de 1934 atende as



reivindicações da Igreja Católica e reintroduz o *ensino da religião* nas escolas, passando a ter a nomenclatura de *ensino religioso* e permanecendo até os dias atuais, conforme consta nos termos do artigo 153 da Constituição Federal de 1988. Nesse documento há, também, referência sobre a matrícula facultativa para os alunos. Ou seja: a escola tem a obrigatoriedade e o comprometimento de ofertar, porém, o aluno tem a liberdade de escolher se assiste as aulas desse componente curricular. Foi essa a alternativa encontrada para aliar os interesses da Igreja e do Estado que os escolanivistas encontraram, resolvendo o dilema sobre a questão da laicidade. Percebe-se que a Igreja Católica sempre teve forte influência aos assuntos envolvendo o ensino religiosos nas escolas, e quanto a escolha da nomenclatura não foi diferente.

A denominação “*Ensino Religioso*” é pouco pertinente ao que é proposto nos documentos e normativas sobre o ensino desse componente curricular, ao que de fato deve ser ensinado e como deve ser ensinado nas escola, porque remete ao conceito de *educação religiosa*, e vem imediatamente a ideia de delimitação ao que é exclusivamente religioso, afastando a possibilidade de uma interpretação que remeta a outras expressividades que não sejam religiosas, como ateísmo, agnosticismo, entre outros segmentos irreligiosos. Embora as normativas legais orientem para que se contemple o estudo das religiões, suas influências, as relações filosóficas e socioculturais aliados às experiências religiosas dos estudantes, no entanto, “o adjetivo carrega em si a possibilidade de se interpretar que se trataria de aula de religião, ou, de pregação religiosa”. (PIERRO, apud CAVALCANTE, 2015, p.139). Para esse autor, o ensino religioso não deve ser *religioso*. Portanto, é uma terminologia inadequada para uma área de conhecimento tão ampla e que integra um projeto mais extenso de educação cidadã, haja vista que o *Ensino Religioso* escolar corrobora para uma educação que se sustenta através de pressupostos relacionados à cidadania e não sobre alegações exclusivamente religiosas (PASSOS, 2007). Essa nomenclatura atual, abre possibilidade para serem utilizados argumentos fundamentalistas que justificam a não aceitação, em sala de aula, de temas envolvendo expressividades com aspectos não



religiosos, porém, não menos legítimos e importantes de serem estudados, conforme destaca Cecchetti (2018, p. 119).

Se por um lado os adeptos de certas denominações são discriminados por praticá-las, por outro, é comum também a prática de atos discriminatórios aos sem religião, sejam eles ateus, agnósticos, materialistas, entre outros. Por isso, espaços formais de ensino necessitam integrar, discutir e estudar os fenômenos religiosos de modo científico e respeitoso, com a finalidade de contribuir para a desnaturalização de estereótipos, preconceitos e silenciamento, auxiliando no enfrentamento a toda forma de violência e intolerância.

Percebe-se que nas escolas da rede pública o componente curricular Ensino Religioso desperta discussões e debates, fazendo surgir novos questionamentos, no sentido de buscar identificar e adequar melhores conteúdos que possam contribuir para o aproveitamento mais favorável da sua aprendizagem. Por isto, a importância de utilizar estratégias teórico-metodológicas que possibilitem o inter-relacionamento dos conhecimentos científicos, através de didáticas que estabeleçam diálogos com as diversas áreas do saber acadêmico e popular. Em vista da operacionalização deste processo, o Ensino Religioso precisa ter metodologias didáticos-pedagógicas que atendam a diversos perfis de estudantes, estimulando-os, sobretudo, ao diálogo *inter* e *trans* religioso. São alternativas que dão ressignificados a essa nomenclatura, diminuindo o seu aspecto religioso, dando-lhe respaldo mais científico.

A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO PARA A FORMAÇÃO BÁSICA

Conforme vem sendo dito por diversos autores do assunto em tela, a diversidade religiosa precisa ser conhecida e respeitada dentro da sua especificidade, e o aproveitamento do Ensino Religioso nas escolas deve ter como prioridade facilitar a compreensão crítica e cidadã em relação às religiosidades e não religiosidades, (KADLUBITSKI, 2016). Assim sendo, “cabe à escola instrumentalizar os alunos a oportunidade de se tornarem capazes de entender os momentos específicos das diversas manifestações religiosas, cujo substrato religioso colabora no aprofundamento para autêntica cidadania” (NASCIMENTO, 2012, p. 99).



Nesse sentido, a escola, enquanto instituição educativa, tem responsabilidade ética de formar estudantes capazes de reconhecer e respeitar as opções religiosas e suas manifestações em espaços públicos. Diante desta afirmativa é importante falar sobre a formação dos professores desse componente curricular, uma vez que, é essencialmente necessário, por parte desses profissionais conhecimento e segurança teórica sobre as diversas expressões religiosas. Assim sendo, é imprescindível que o professor desse componente curricular seja qualificado para o cargo a que ele se propõe, preenchendo os requisitos exposto no artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Ciências da Religião, publicado na resolução nº 5, de 28 de dezembro de 2018 do Conselho Nacional de Educação – CNE, que diz:

I - Sólida formação teórico, metodológica e pedagógica no campo das Ciências da Religião e da Educação, promovendo a compreensão crítica e interativa do contexto, a estrutura e a diversidade dos fenômenos religiosos e o desenvolvimento de competências e habilidades adequadas ao exercício da docência do Ensino Religioso na Educação Básica;

II - Sólida formação acadêmico-científica, com vistas à investigação e à análise dos fenômenos religiosos em suas diversas manifestações no tempo, no espaço e nas culturas;

III - O desenvolvimento da ética profissional nas relações com a diversidade cultural e religiosa; IV - O aprendizado do diálogo inter-religioso e intercultural, visando o reconhecimento das identidades, religiosas ou não, na perspectiva dos direitos humanos e da cultura da paz. (BRASIL, 2018, p.64.)

Desse modo, compreende-se que a boa formação e qualificação profissional teórico-pedagógica de quem atua com esse componente curricular, tem forte e significativa influência para a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, entende-se que elementos indispensáveis para a aprendizagem fazem correlação mútua, interagindo subjetiva e objetivamente para que isto ocorra. Sobre isto Sacristán (2008, p.89) acrescentar que:

As aprendizagens que os alunos realizam em ambientes escolares não acontecem no vazio, mas estão institucionalmente condicionadas pelas funções que a escola, como instituição, deve cumprir como os indivíduos que a frequentam. É a aprendizagem possível dentro dessa cultura escolar peculiar definida pelo currículo pelas condições que definem a instituição-teatro no qual se desenvolve a ação. Isso tem uma série de consequências importantes, e a mais decisiva de se



ressaltar no momento é que a qualidade da educação fica definida pelas características da aprendizagem pedagógica.

Entende-se, assim, que o Ensino Religioso deve ser pautado através da intervenção didático-pedagógica e estabelecido entre conhecimentos pautados em conteúdos e métodos adequados à situação específica de cada escola, alinhados aos conhecimentos do estudante e interagindo com meio em que este vive, pois são aspectos importantes e indispensáveis para o processo educativo, conforme Freire (2003). O autor ainda afirma que:

[...] o homem não vive automaticamente enquanto não se achar integrado com a sua realidade. Criticamente integrado com ela. E que vive vida inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade. Dolorosamente desintegrado dela. Alienado de sua cultura. A organicidade do processo educativo implica sua integração com as condições do tempo e do espaço a que se aplica para que possa alterar ou mudar essas mesmas condições. Sem essa interação o processo se faz inorgânico, superposto e inoperante [...] (FREIRE, 2014, p. 11).

Para esse autor, o processo educativo ocorre a partir do envolvimento do educando com a realidade por ele vivenciada.

Apesar de todo o enfoque dado ao Ensino Religioso, ainda se discute muito sobre qual deve ser a abordagem desse componente curricular, uma vez que a sua existência nas escolas públicas tem uma aparência contraditória mesmo considerando o Brasil como um Estado laico. Ainda assim, não há por parte da rede pública de ensino o compromisso com relação à garantia de aquisição dos conhecimentos sobre os conteúdos relacionados à diversidade religiosa existe no país. É, pois, necessário que, os conhecimentos religiosos enquanto patrimônio da humanidade (PCNER, 2012), estejam à disposição das instituições escolares, através desse componente curricular, devendo fazer essa uma “transposição didática” da academia para o Ensino básico, (BENEVIDES 2015, p. 113). Logo, compete ao Ensino Religioso proporcionar compreensão e reflexão sobre a importância do fenômeno religioso em suas próprias vidas e na história humana, de maneira que desperte a curiosidade e o interesse dos estudantes para conhecer e compreender outras expressões religiosas além das que eles conhecem.



Nessa direção, Aragão (2015)¹ afirma que:

Cabe à comunidade educativa refletir sobre as diversas experiências religiosas que a cerca, analisar o papel dos movimentos e tradições religiosas na estruturação e manutenção das culturas, rompendo com relações de poder que encobrem e naturalizam discriminações e preconceitos. Cabe à escola refletir sobre o fenômeno humano de abertura para a transcendência, em busca de interpretações mais universais e significados mais profundos para o que é experimentado como sagrado em cada cultura.

Inquestionavelmente, é importante enfatizar que em um país como o Brasil, com significativas diferenças religiosas, diferentes compreensões de vida social, cultural e religiosa, com visões às vezes distorcidas e preconceituosas por parte de familiares de estudantes, essas diferenças são manifestadas em sala de aula e precisam ser acolhidas, confrontadas e discutidas. , “o conhecimento religioso, enquanto sistematização de uma das dimensões da relação do ser humano com a realidade transcendental, está ao lado de outros, que articulados, explicam o significado da existência humana.” (PCNER 2012, p.46). Logo, a presença do estudo de diversas religiões nas escolas visa fornecer elementos que favoreçam o discernimento e o despertar dos estudantes sobre a diversidade cultural e religiosa presentes em sua comunidade, para depois expandir para outras localidades. Nessa direção, Fonseca (2015, p. 212-213) reitera que: “Os conhecimentos religiosos não entram na escola pela porta da frente, por meio de documentos, materiais didáticos, práticas pedagógicas, os mesmo vão entrar pela janela, pelas frestas das paredes, por meio dos conhecimentos dos alunos, dos professores e de todos que circulam no espaço-tempo escolar”, ou seja, buscando ampliar as diversas possibilidades para promover a compreensão e o respeito com as mais diferentes religiosidades e não religiosidades, visto que “os tempos atuais nos mandam ‘sinais’ que apontam para a exigência da abertura de novos horizontes e perspectivas” (ARAGÃO, 2015, p. 16). O autor ainda apresenta a seguinte concepção:

Compreendo o Ensino Religioso como educação sobre a religiosidade humana, devendo tratar pedagógica e criticamente do conhecimento

¹ <http://www.unicap.br/observatorio2/wp-content/uploads/2015/11/texto-paraHist%C3%B3ria.pdf>



espiritual que existe entre e para além de todas as tradições místicas, religiosas e não religiosas, tematizando os seus conteúdos simbólicos nos espaços e tempos sagrados, bem como os valores - e antivalores - que as espiritualidades, na prática, desenvolvem através da história. Trata-se, então, de comparar e interpretar os fatos - também religiosos - nos seus contextos históricos, em busca de significados mais profundos para esse patrimônio cultural da humanidade que são as atitudes e os imaginários filosóficos e religiosos.

Nesse sentido, a escola precisa fazer interlocuções entre as diversas áreas de conhecimento científico, de forma que o componente curricular *Ensino Religioso* não seja trabalhado apenas na sala de aula isoladamente, mas associado a outras áreas de conhecimento, visto que o mesmo recebeu o status de área de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi visto ao longo desse artigo, mesmo o Brasil sendo um país teoricamente democrático, secular e laico do ponto de vista religioso, as disputas hegemônicas têm predominado nas escolas por parte de alguns segmentos religiosos com aspecto mais fundamentalistas. Essas propostas radicais inserem-se nos órgãos políticos e públicos, inclusive advindo de representantes de partidos políticos e de dentro do Congresso Nacional, onde há uma bancada constituída por parlamentares representantes de denominações *pseudo-evangélicas* e *pseudo-protestantes* entre outras denominações fundamentalistas que provocam tensões e reforçam disputas. Isso significa dizer que a intolerância religiosa também parte do desconhecimento e a falta de identificação religiosa. Porém, os conflitos que aparecem fora das escolas estão ligados à falta de acolhimento da diversidade religiosa existente em torno da escola. Diante dito, as instituições escolares não podem ficar em silêncio quanto a ausência do estudo das diversas expressões religiosas e não religiosas nas escolas, porque esse comportamento só reforça a intolerância e a violência.

Observa-se que mesmo diante de tantos avanços com a contribuição de todas as normatizações e leis assegurando a obrigatoriedades do Ensino Religioso nas escolas, ainda assim continua sendo alvo de disputas entre as religiões e sendo negligenciada pelo próprio Estado, quando este não institui regras mais rígidas no sentido de respaldar e garantir, de maneira mais efetiva



e prática, às mesmas exigências cobradas pelas escolas em relação a outros componentes curriculares. Isto ocorre em consequência à qualificação da religiosidade (proselitismo religiosos) que historicamente foi atribuída ao Ensino Religioso. Resultado da influência hegemônica e o legado confessional e catequético construído ao longo de muitos séculos, podendo levar a uma situação de instabilidade e conflito dentro das escolas, devido a dominação e interesses políticos-religioso, não muito diferente do medievo. Atualmente, bem mais visível e acentuado a partir do golpe e como a retomada do governo, por parte da direita conservadora.

Deste modo, reforçamos sobre a importância do Ensino Religioso estar dentro das escolas com conteúdos e estratégias teórico-metodológicas que possibilitem o inter-relacionamento dos conhecimentos sobre as religiosidades diversas, estabelecendo conexão com o contexto sócio-cultural-religioso do estudante e seus familiares, articulados às demais e áreas de conhecimentos, conforme aponta a atual BNCC, visando fornecer elementos que favoreçam o discernimento por parte dos estudantes sobre essa diversidade presente em sua comunidade, para que possa expandir para outras localidades, sem nenhuma represálias.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Gilbraz; VICENTE, Mariano (Orgs.). *Espiritualidades, transdisciplinaridade e diálogo*. <https://issuu.com/marianovicente/docs/e-book-espiritualidades-transdiscip> Acessado em: julho de 2017

_____. Gilbraz. Os estudos de religião, Panikkar e as lógicas dialogais. In: MARANHÃO Fº, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Orgs.). *Religião, Direitos Humanos e Laicidade: Resistências, Diversidades e Sensibilidades (Vol. 1)*. João Pessoa: ABHR / Fogo Editorial, 2019. p. 267-283

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 4ª ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1963.

BARBOZA, G. M. O Alvará de 1770 e o ensino de Língua Portuguesa. In: OLIVEIRA, L. E. (Org.). *A legislação pombalina sobre o ensino de línguas: suas implicações na educação brasileira (1757-1827)*. Maceió: EDUFAL, 2010. p. 299-318.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacinalcomu.mec.gov/#/site/inicio> acessado em 03/09/2020.



_____. *Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 5/2018. Diário Oficial da União, Brasília, Resolução 31 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 64 e 65. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105531-rcp005-18&category_slug=janeiro-2019-pdf&Itemid=30192
acesso: 06/09/2020

_____. Lei n. 9.475 de 22 de julho de 1997. *Da nova redação ao artigo 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Diário Oficial da União, de 23 de julho de 1997, seção I.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União: Brasília, 1996.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. *Ensino Religioso de Agora: algumas reflexões para um currículo contemporâneo*. In: Ensino Religioso na Educação Básica – Fundamentos epistemológicos e curriculares. (Orgs). Florianópolis; Saberes em Diálogos, 2015.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999 – (Encyclopaedia)

CECCHETTI, Elcio. Ensino Religioso: Uma área de conhecimento?. In: MARANHÃO Fº, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Org.). *Política, Religião e Diversidades: Educação e Espaço Público (Vol. 1)*. Florianópolis: ABHR / Fogo, 2018, p. 117-132.

COSTA, Antonio Max Ferreira. *Um breve Histórico do ensino religioso na Educação Brasileira*. <https://cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.4.pdf> acesso: 03/12/2017

DINIZ-PEREIRA, J.E.; SANTOS L. L. *TENTATIVAS DE PADRONIZAÇÃO DO CURRÍCULO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL*. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set.-dez., 2016. <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n100/1678-7110-ccedes-36-100-00281.pdf> acessado em: 09-10-2018.

FIGUEIREDO, Anísia .P. *Ensino Religioso: Tendências, conquistas, perspectivas*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____, Anísia de Paulo. *Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas*. Petrópolis, Vozes, 1995

FONSECA, Lana. Saberes e conhecimentos religiosos e as ciências no currículo da educação básica. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel;



HOLMES, Maria José Torres (Orgs.). *Ensino religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares*. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. Organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire. – 3ª edição – São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

KADLUBITSKI, Lidia. *Diversidade e o ensino religioso*. II Jornada Interdisciplinar de Pesquisa em Teologia e Humanidades, PUC- Paraná, 2012. P. 29-43. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/2jointh?dd99=pdf&dd1=7436>.

Acessado em: 23/julho/2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, 2001.

NASCIMENTO, Sérgio Luis do. *Relações raciais e Ensino Religioso*. Belo Horizonte: Nandyla, 2012

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo; ALVES, L. S.; KEIM, E. Jacob. *Ensino Religioso no Ensino Fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007.

PASSOS, João Décio. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

SACRISTÁN, J.G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2008.



IVY ENBER SCIENTIFIC JOURNAL

ORGANIZAÇÃO 2022.1

Direção editorial

Kelly Thaysy Lopes Nascimento

Diagramação e Revisão

Camila Félix Silva

Lucas Gomes Dantas

Atualização do Sistema

Angelli Mayra Ferreira Emiliano Costa

Capa

Franklin Mendes

IVY ENBER SCIENTIFIC JOURNAL

V. 2, N. 1, 2022.1

Periodicidade semestral

165p.

Orlando, FL

Periodicidade/Periodicity:

Mensal - fluxo contínuo

Monthly - continuous flow

Endereço para correspondência/Mailing address:

7350 Futures Drive, Orlando -FL 32819.

Telefone/Phone: +1 321-300-9710

E-mail: scientificjournal@enberuniversity.com

Página na Internet/Website:

<https://enber.edu.eu/revista/index.php/ies/about>

**ORLANDO, FL
2022**